



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**EL CUENTO LATINOAMERICANO COMO
HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LAS
CIENCIAS SOCIALES.**

T E S I S

**El Grado de Maestría en Docencia para la
Educación Media Superior (Ciencias Sociales)**

PRESENTA:

Jesús Nolasco Nájera

Asesora: Mtra. María de Lourdes Velázquez Albo



CIUDAD UNIVERSITARIA

MÉXICO, 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres, enseñanzas y amor a diario
A los dos nosotros y el ordenador

El ciclo concluyó, he llegado hasta aquí. ¿Solo? Para nada, acompañado de:

mi Familia que, afortunadamente, me ama tanto como yo a ella y que con su apoyo y cobijo me impulsó a seguir adelante;

mis profesores y profesoras, de las aulas y de la vida, que con sus rituales de enseñanza me demostraron que el saber también se vive;

mis solidarios amigos, hermanos de lucha y de paz, que durante los campos de batalla me hicieron descubrir con mejores ojos las Utopías, las Rebeldías y las Voces colectivas;

mi asesora Ma de Lourdes Velázquez Albo que siempre otorgó las ideas precisas y fraternas para no perderme ante tanto laberinto emocional;

la familia Ruiz Ocampo que, con sus ejemplos de disciplina y amor, ha sido mi respaldo y mi guía para mejorar mi camino.

mis queridos alumnos, que me han demostrado la viabilidad de construir un mundo mejor con un poquito de alma;

mi Gatita suicida que con sus poesías y narraciones nocturnas, ha velado mis pasos diarios.

A todos, muchas gracias

Agradezco especialmente a mi Universidad que, a pesar de lo sombrío, construye una mejor verdad.

Índice temático

	Pág.
Introducción.....	1
1 El Bachillerato universitario y sus propósitos de enseñanza.....	9
1.1 Características del Subsistema de Educación Media Superior.....	10
1.2 El Bachillerato de la UNAM y sus finalidades.....	20
1.3 Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades: Modelo Educativo....	31
2 Las Ciencias Sociales en el Bachillerato Universitario.....	39
2.1 Panorama disciplinar.....	40
2.2 Panorama curricular en el Bachillerato Universitario.....	52
2.3 Panorama general de la materia de Ciencias Políticas y Sociales.....	69
3 Didáctica de las ciencias sociales en el Colegio de Ciencias y Humanidades.....	75
3.1 Didáctica.....	77
3.2 Didáctica de las ciencias sociales.....	86
3.3 Didáctica del Área Historico-Social del CCH.....	95
4 El cuento latinoamericano como herramienta didáctica en las Ciencias Políticas y Sociales.....	107
4.1 Contenidos temáticos de CPyS.....	109
4.2 Cuentos latinoamericanos para unidades temáticas.....	133
Conclusión.....	161
• Apéndices	167
• Bibliografía.....	183

Introducción

Los estudios del bachillerato universitario presentan grandes retos para elevar sus niveles de eficiencia académica. Uno de ellos es desarrollar sus métodos de enseñanza acordes con su objetivo académico esencial: la formación integral. Para las ciencias sociales el desafío es grande, debido a que sus contenidos históricos, teóricos, metodológicos y prácticos son percibidos por los alumnos como difíciles de aprender.

En este rubro, las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes invitaron a la reflexión e investigación con el objetivo de elaborar una propuesta didáctica que resolviera, de algún modo, esa complicación.

La presente tesis realiza un análisis de los contenidos temáticos logrando un vínculo: incorporar al cuento latinoamericano en la enseñanza de las Ciencias Políticas y Sociales (CPyS) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), con el objetivo de recuperar, formalizar y promover su uso para el mejoramiento del aprendizaje de los adolescentes. Así, se afirma que el empleo del cuento latinoamericano en la enseñanza de las ciencias sociales es un material didáctico, potencialmente significativo, porque promueve una mayor comprensión de los aprendizajes básicos de la materia.

Mediante este trabajo de tesis, se encontró que el cuento latinoamericano es atractivo para los adolescentes por ser breve y por contener un bagaje cultural y testimonial de un tiempo y espacio histórico-social (latinoamericano) concreto. Además, la accesibilidad (para el alumno) es mayor debido a que el lenguaje del cuento forma parte de códigos cotidianos de comunicación; más significativo aún: el cuento promueve la reflexión. Asimismo, su relato lineal –simple y sin desvíos- permite mantener la concentración y el desarrollo de aprendizajes, no sólo con la lectura de cuentos sino, sobre todo, con su problematización. De igual modo, la estructura del cuento permite hacer uso de analogías entre sus ‘historias’ y las vivencias de los alumnos, para obtener un cúmulo de reflexiones más profundas.

De este modo, la importancia didáctica del cuento latinoamericano radica en que su uso incrementa el rendimiento de aprendizajes significativos de los alumnos, promoviendo además una enseñanza interdisciplinar que respeta las particularidades científico-académicas de las ciencias sociales y las humanísticas-literarias del cuento latinoamericano.

El propósito del trabajo de tesis es colaborar, en algún sentido, con el mejoramiento de los métodos de enseñanza que buscan que los alumnos asimilen, adecuadamente, los aspectos relevantes de las ciencias sociales, en el marco de la formación integral.

Para este trabajo, la didáctica fue el puente que permitió el vínculo entre las ciencias sociales y la literatura, cuidando promover, en el aprendizaje de los estudiantes, razonamientos lógicos que coadyuvaran a su formación integral. Asimismo, la presente tesis recupera, del nivel 'informal' de la enseñanza, al cuento latinoamericano, ya que sistematiza y analiza su importancia como material didáctico potencialmente significativo en la enseñanza de los contenidos de aprendizaje de las ciencias sociales.

Cabe decir que, desde hace tiempo, algunos académicos han empleado al cuento para lograr aprendizajes significativos, pero por diversas circunstancias no han podido difundir (y profundizar) sus productos didácticos o, si lo han hecho, no han sido tan socializados. Lo anterior se observó en la revisión documental donde no se encontró algún trabajo sobre el cuento latinoamericano como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales, concretamente de la materia de Ciencias políticas y sociales. Con respecto a los trabajos de tesis, en ocho de ellas, siete de licenciatura y una de maestría, se hace alusión al tema del cuento para la enseñanza pero se centra para la materia del español o del propio cuento (literatura), además se enfoca al nivel de enseñanza pre-primaria y primaria,¹ aunque hay dos tesis que plantean la importancia del cuento para el aprendizaje de los adolescentes.²

En cuanto a la consulta del material hemerográfico, se encontraron artículos de revistas que hablan del vínculo entre la literatura y las ciencias sociales, pero se enfocan a definir a la novela, muchas veces histórica, como instrumento de enseñanza-aprendizaje o, simplemente como fuente histórica.³

¹ Novelo Freyre, Concepción; *El valor educativo del cuento*. Tesis de licenciatura; FFyL-UNAM, México, 1996. Aguilar César, Antonio; *¿Me cuentas un cuento?*; Tesis de licenciatura; FFyL-UNAM; México, 2003. Pantoja Meléndez, Josefina y Oda Noda, Esther; *Didáctica del cuento*. Tesis de licenciatura; FFyL-UNAM; México, 1982. Curiel Ramírez, Elizabeth, coaut. *El cuento como elemento didáctico en el nivel preescolar*, Tesis de licenciatura, UPN; México, 1995. Garza Gutiérrez, María del Refugio, *El cuento como elemento sociabilizador en el jardín de niños*, Tesis de licenciatura en pedagogía, UPN; México, 1998. Egar Ponce, María Guadalupe, *El cuento como estrategia didáctica en la educación preescolar*, Tesis de licenciatura; UPN, México, 1999. Este bloque de tesis definen al cuento como un elemento importante del aprendizaje desde el momento que es material de lectura y de reflexión. Asimismo, recuperan algunos cuentos infantiles vinculados con estrategias lúdicas para el aprendizaje.

² Ávila Bravo, Ixtaccihuatl Adriana; *Guía didáctica para leer el cuento en el bachillerato*; Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-UNAM; Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM; México, 2006. Martínez Sillis, Silvia Verónica; *La búsqueda de identidad en la adolescencia a través del cuento*; Tesis Licenciatura en Psicología; UNAM-FES Zaragoza; México, 1995. En síntesis, las dos tesis vinculan al cuento como un auxiliar didáctico para las enseñanza de la literatura y como una 'puerta que vincula' al adolescente con la vida académica.

³ Castillo García Hugo; "Uso didáctico de la literatura para la enseñanza de la historia nacional"; en Revista *HistoriAgenda*; Año II, N° 9; noviembre-diciembre 2004; CCH-UNAM. Matute Álvaro; "Tlaxcalantongo: un

En referencia a la didáctica de las ciencias sociales las publicaciones son nulas para el bachillerato nacional o, más aún, para el CCH. Se encuentran algunos libros de autores españoles y unos cuantos de autores mexicanos que aportan elementos importantes para analizar la manera en cómo se enseñan actualmente las ciencias sociales.⁴

Para el caso de la materia de CPyS hay escaso material de consulta en términos de análisis de sus contenidos de aprendizaje, de su didáctica y de sus propuestas de enseñanza-aprendizaje. Se encontraron tres tesis que tratan sobre la materia: su desarrollo histórico-académico (1971-1991), la potencialización de las inteligencias lingüístico-emocionales de los alumnos y la promoción de la imaginación sociológica en la enseñanza. En ellas se tratan someramente los contenidos de aprendizaje o el vínculo con la didáctica.⁵

acontecimiento, cuatro relatos"; Revista *HistoriAgenda*; Año II, N° 9; noviembre-diciembre 2004; CCH-UNAM. Marín Chávez, Enriqueta; "Los adolescentes a través de la literatura"; en Revista *Perfiles Educativos*; CESU-UNAM, Número 60, Abril-Junio 1993. Barrera Linares, Luis; "La Narración Mínima como Estrategia Pedagógica Máxima"; en Revista *Perfiles Educativos*; CESU-UNAM, Número 66, Octubre-Diciembre 1994. Paredes Chavarría, Elia Acacia; "La enseñanza aprendizaje de la literatura en el bachillerato", En revista *Perfiles Educativos*; UNAM-CESU; Número 68, Abril-Junio 1995. Ortiz Álvarez, Martha; "La novela como instrumento de enseñanza-aprendizaje"; Revista *EUTOPÍA*; CCH-UNAM; segunda época, año 2, número 5; enero-marzo, 2008. El análisis general de estos artículos relaciona a la novela histórica como herramienta accesible y potencialmente significativa para el aprendizaje de la Historia en el bachillerato universitario.

⁴ Florencio Frieria Suárez; *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*; Ediciones de la Torre; Madrid, 1995. Hernández Cardona, F. Xavier; *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*; Editorial Graó; Serie Didáctica de las ciencias sociales, N° 169; Barcelona, 2002. Valdovinos López, Martina; *Historia y ciencias sociales. Estrategias de enseñanza aprendizaje*; Edit. Pax-México, México, 2001. Finocchio; Silvia (coord.); *Enseñar ciencias sociales*; Edit. Troquel FLACSO; Argentina, 1993. Franqueiro, Amanda A; *La enseñanza de las ciencias sociales*; Editorial El Ateneo; Buenos Aires, 1992. Carretero Mario, Pozo Juan Ignacio y Mikel Asensio, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Editorial Visor, Madrid 1989. Hasta aquí, estos textos, principalmente españoles, hacen alusión a la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel secundaria; hablan del currículum y de los contenidos de aprendizaje. Además, sus aportaciones se agrupan dentro del constructivismo. Ayala Rubio, Silvia; *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*; Universidad de Guadalajara; México, 1995. Lamonedá Huerta, Mireya; "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?" En *Revista Perfiles Educativos*; UNAM, 2006; pp. 101-112. Bagú Sergio; "La enseñanza de la historia y las ciencias sociales"; en *Viejos y nuevos problemas de las Ciencias Sociales*; UNAM; México, 1994; p 19-26. En este caso, los textos analizan el nivel bachillerato del país, en específico del bachillerato universitario, del Colegio de Bachilleres; y en el último caso, de la epistemología de las disciplinas sociales.

⁵ Galindo Rivero, Esther; *Reflexión, análisis y propuestas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de ciencias políticas y sociales en el CCH Vallejo*; Tesis de Licenciatura en Sociología; FCPyS-UNAM. Flores Souza, Luisa Fabiola; *El uso de estrategias holísticas para potencializar las inteligencias lingüístico-emocional en la materia de Ciencias Políticas y Sociales: una propuesta didáctica para elevar el nivel educativo del alumno*; Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior; FCPyS-UNAM; México, 2006. Pérez Ovando, Xóchitl; *Enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato universitario. Una propuesta didáctica para promover la imaginación sociológica*; Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior; FCPyS-UNAM; México, 2009. En estos trabajos se realiza un análisis del modelo educativo del CCH, además de que se justifica curricularmente la materia de CPyS. La primera se enfoca al desarrollo histórico de la materia (1971-1991), la segunda, vincula la metodología cualitativa en la enseñanza de la materia y la tercera incorpora una categoría de enseñanza, la imaginación sociológica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la presente tesis de maestría se construyó a partir de las aportaciones de cada una de las fuentes consultadas, la experiencia docente y el vínculo con los alumnos del Colegio.

La elaboración de la propuesta didáctica, producto de esta tesis de maestría, tuvo un enfoque analítico basado en las aportaciones de las ciencias sociales que reconocen que la realidad social puede ser comprendida no sólo con informarse sobre ella, sino además con la reflexión, la crítica y, sobre todo, el diseño (y transformación) de mejores condiciones de existencia. Por ello, el fenómeno de la enseñanza de las ciencias sociales se identifica como parte del complejo social que se configura a partir de estructuras múltiples, dinámicas y contradictorias, así como por circunstancias humanas y naturales, donde juega un papel fundamental el quehacer de los sujetos sociales.

Esto permitió, desde el nivel de la enseñanza de las ciencias sociales, reconocer la importancia de la formación integral, que posibilita a los alumnos adquirir un saber general-básico de conocimientos y habilidades con los cuales asumen actitudes y valores sobre el mundo social y natural. Es aquí donde los postulados del constructivismo enriquecen el trabajo por medio de sus conceptos de formación integral, contenidos de aprendizaje y aprendizaje significativo.

Por su parte, la didáctica fue la disciplina que conformó el vínculo de los distintos contenidos: los de la materia de Ciencias políticas y sociales, y los de algunos cuentos latinoamericanos; recuperando la importancia del contexto en la enseñanza, así como el valor de la singularidad (alumno) en el aprendizaje; englobadas en una intencionalidad de reflexión. Así, la didáctica demuestra su importancia académica al optimizar el rendimiento en los aprendizajes de los alumnos, permitiendo a la vez, al docente racionalizar su práctica docente y mejorar su desempeño profesional.

De este modo, fue posible concluir que el cuento latinoamericano es un auxiliar didáctico que permite en los alumnos una mayor comprensión de los contenidos de aprendizaje de las Ciencias políticas y sociales en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para llegar a esta conclusión y a la elaboración de la propuesta didáctica, se realizó: una investigación bibliográfica y documental; un reconocimiento directo de las necesidades y problemáticas de la materia, por medio de la Práctica docente de la Maestría en Docencia en Educación Media Superior en ciencias sociales (MADEMS-CS) así como del desempeño profesional como profesor del Colegio; y, la selección, sistematización y aplicación de los cuentos latinoamericanos como herramienta didáctica en la enseñanza de las Ciencias políticas y sociales (CPyS).

La investigación bibliográfica y documental se basó en la consulta de textos, tesis, documentos institucionales y artículos periodísticos. Derivado de esto, se analizó el programa académico de la materia de CPyS, identificando y puntualizando sus catorce contenidos temáticos y sus respectivos contenidos de aprendizaje. Para CPyS-I, los contenidos de la primera unidad son: Origen, desarrollo y campo de estudio de la sociología y la ciencia política; La acción social: proceso, estructura y sistema; Colectividades: clases, comunidades, instituciones, identidades; Poder y autoridad; y Permanencia y cambio social. Los contenidos de la segunda unidad son: La familia; La escuela; y La empresa. Para CPyS-II, los contenidos de la primera unidad son: Estado-nación; Sistemas políticos; Ciudadanía y sociedad civil; y Democracia política y democracia social. Los contenidos de la segunda unidad son: El mundo, del orden bipolar a la globalización; y, México, instituciones políticas. Este momento de la tesis permitió identificar los diversos contenidos de aprendizaje de la materia así como los múltiples contenidos temáticos que ofrecen los cuentos latinoamericanos para posteriormente, seleccionar y sistematizar su integración.

Por su parte, el reconocimiento directo de las necesidades y problemáticas de la materia de CPyS, se realizó por medio de la Práctica Docente, materia básica del plan de estudios de la MADEMS, llevada a cabo en el CCH-Oriente. Esta actividad fue de gran ayuda porque generó el acercamiento directo al contexto que envuelve la enseñanza de las ciencias políticas y sociales. También ha sido importante el desempeño profesional como profesor del Colegio ya que se continúa la valoración de la propuesta didáctica aplicada con los alumnos del CCH. Esta parte de la tesis hizo posible definir los ejes didácticos para la construcción de la propuesta: por un lado un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje de los alumnos durante las clases; por otro lado, la identificación de indicadores académicos que permitieron vincular al cuento latinoamericano con la materia de CPyS: relación temática, motivación, problematización, analogías, etc; elementos que se enumeran en el apartado de los apéndices.

Finalmente, el diseño de la propuesta didáctica *El cuento latinoamericano como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales*, incluyó la selección, sistematización y aplicación de los cuentos latinoamericanos en la enseñanza, concretamente, de las Ciencias políticas y sociales (CPyS).

Cabe destacar que durante la realización de este momento de la tesis de maestría se enfrentó a un problema concreto: encontrar cuáles cuentos latinoamericanos complementaban la comprensión de los contenidos de aprendizaje de la materia. Al

respecto se sistematizaron catorce: "El progreso de la ciencia" de Silvina Ocampo, "El eclipse" de Augusto Monterroso, "Algo muy grave va a suceder en este pueblo" de Gabriel García Márquez, "Sobre el éxodo" de Mario Benedetti, "Parábola del trueque" de Juan José Arreola, "El montón" de Adela Fernández, "Paco Yunke" de César Vallejo, "De compras" de Mauricio-José Schwatz, "El Bueyón" de Miguel Ángel Asturias, "Rubén" de Luis Britto García, "Gulliver en el país de los megáridos de José Emilio Pacheco, "La muerte tiene permiso" de Edmundo Valadés, "La civilización del consumo" y "1888. Nueva York. La creación según John D. Rockefeller" de Eduardo Galeano y "Lenin en el fútbol" de Guillermo Samperio.

Los frutos fueron significativos debido a que se tomaron para el diseño de la propuesta cuatro referentes didácticos: 1) lecturas dirigidas a los jóvenes adolescentes; 2) historias latinoamericanas relacionadas con el contexto de los estudiantes; 3) relatos correspondientes a las temáticas de la materia; 4) promoción del aprendizaje activo que involucra contenidos disciplinares, de habilidades y procedimientos, actitudinales y de valores.

Así, tras comprender los propósitos de la materia y los atributos didácticos del cuento latinoamericano se logró integrar ambos elementos, llevando, posteriormente, la propuesta al aula y reafirmar su importancia y pertinencia.

De este modo, el trabajo de tesis combinó investigación documental con experiencia académica; finalmente se construyó una propuesta de enseñanza para la materia respectiva. Todo esto, implicó estudiar el porqué la formación integral es esencial para los objetivos formativos del bachillerato de la UNAM; comprender la importancia formativa de las ciencias sociales en el bachillerato universitario, así como los contenidos de aprendizaje de las CPyS; analizar los distintos modos en cómo la didáctica plantea la enseñanza de las disciplinas sociales; observar la relación entre los contenidos temáticos del cuento latinoamericano y los contenidos temáticos de las CPyS; y, finalmente, exponer la propuesta de enseñanza que integra los contenidos del cuento latinoamericano con las temáticas de la materia.

La sistematización del trabajo de tesis se desglosa en cuatro capítulos. En el primero, se describen las distintas modalidades, finalidades y problemas del Subsistema de Educación Media Superior. Se caracteriza al bachillerato universitario y sus propósitos de enseñanza: la formación integral; particularmente en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Este capítulo permite contextualizar y entender la viabilidad de la propuesta didáctica.

El segundo capítulo estudia la aportación académica de las ciencias sociales en el bachillerato universitario; describe un panorama disciplinar y curricular de las ciencias sociales señalando sus aportaciones para la formación integral. Asimismo, acota el tema al Área Histórico-social del Colegio de Ciencias y Humanidades, concretamente a la materia de Ciencias Políticas y Sociales.

En el tercer capítulo se analiza el valor de la didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales, identificando la singularidad didáctica del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Este apartado, aborda los fundamentos teóricos de la propuesta, el papel dado a la didáctica en el Área Histórico-social del CCH, particularmente en la materia de CPyS.

Finalmente el capítulo cuarto permite concretizar la propuesta didáctica que parte de un análisis de los contenidos; esto es, se estudian las temáticas y los contenidos de aprendizaje de la materia de CPyS, a la vez que se incorporan cuentos latinoamericanos como herramienta didáctica para lograr los objetivos de aprendizajes. Aquí se identifica el vínculo entre los cuentos latinoamericanos con los contenidos respectivos de la materia; y, se reflexiona en torno a la importancia estratégica de esta propuesta didáctica.

En suma, la presente tesis de Maestría en Docencia en Educación Media Superior en Ciencias Sociales es un intento por mejorar los actuales sistemas de enseñanza con los cuales se diseñen (colectivamente) múltiples combinaciones de estrategias, recursos y actividades didácticas que le posibiliten al alumno aprender, de manera amena y creativa, mediante el vínculo entre las disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades.

1. El Bachillerato universitario y sus propósitos de enseñanza

“Pero cuando se está solo en el mar, a las ocho de la noche y sin esperanzas, se piensa que no hay ninguna lógica en las palabras del instructor”.

Gabriel García Márquez, *Relato de un naufrago*, p. 36.

La formación de niños, jóvenes y adultos constituye el mejor antídoto para prevenir deficiencias sociales. Por ello, el papel de la educación se torna complejo debido a que pretende la formación integral de los educandos en un marco científico, humanista, cívico, técnico y tecnológico; todo esto, con base en el desarrollo de la inteligencia crítica y propositiva. Este es el objetivo que también persigue la educación media superior.

Sin embargo para lograr sus propósitos, este subsistema educativo necesita revertir sus problemáticas que se derivan de dos de sus principales tendencias: el incremento de su demanda y el deficiente desempeño académico. En este sentido, ha surgido un gran debate en relación a cuál de sus múltiples modalidades promover; qué tipo de reestructuración académica realizar, sobre todo en sus objetivos de aprendizaje así como en sus modelos de enseñanza-aprendizaje; en suma, dentro de los cuestionamientos esenciales está cómo mejorar la vinculación de las instituciones educativas con las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales del país.

En este sentido, se observa que la promoción de la formación integral en la educación media superior intenta responder a esas interrogantes; porque desarrolla de manera más armónica tres dimensiones esenciales del aprendizaje del alumno: humana, científica y técnica, lo que permite su integración (reconstructiva) en las distintas y complejas dinámicas y sectores sociales.

De igual manera, esa importancia social del nivel medio superior es reconocida por la Universidad Nacional Autónoma de México al desarrollar sus dos sistemas de bachillerato universitario, enfocados a una formación integral basada en el fomento de una cultura básica.

En este sentido, resulta importante reconocer, en primera instancia el significado y propósito del bachillerato universitario, el para qué y porqué de la formación integral, y el cómo la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, incorpora a dicha formación como uno de sus principales finalidades. Sean pues las primeras interrogantes de este trabajo de tesis de maestría que pretende comprender parte del fenómeno de la enseñanza del bachillerato universitario.

1.1. Características del Subsistema de Educación Media Superior

En México, la Educación Media Superior (EMS) es un pilar fundamental para el desarrollo nacional. Sus características más generales son ofrecer la consolidación formativa de los procesos académicos iniciados y desarrollados en la educación básica, esto es, brindar educación posterior a la secundaria; formar a jóvenes-adolescentes con nuevos y múltiples conocimientos, competencias, destrezas, valores y actitudes necesarios para su desarrollo integral (formación integral), y vincular la formación educativa de sus alumnos con las necesidades económicas, políticas y sociales del país.

En este sentido, la EMS está estructurada en tres modalidades educativas que responden a una formación propedéutica orientada al estudio profesional y/o a una formación para el trabajo; todas ellas ubicadas en sistemas escolarizados, abiertos y a distancia. Las tres modalidades son:

- A) El Bachillerato Tecnológico o Bivalente. Se caracteriza por proporcionar formación profesional tecnológica con bachillerato básico; su objetivo es que el alumno al concluir sus estudios se incorpore ya sea al mercado laboral, a una institución de educación superior o a ambas. Se imparte en 12 tipos de instituciones diferentes.⁶
- B) La Educación Profesional Técnica (EPT). Es impartida en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y concede la formación profesional con la finalidad de que el estudiante, al cumplir con sus estudios, se agrupe en el mercado laboral. Sin embargo, de modo optativo, esta modalidad ofrece conjuntamente estudios de bachillerato. Tanto en el Bachillerato Tecnológico como en la Educación Profesional Técnica, su bachillerato está dirigido a estudios profesionales tecnológicos.
- C) El Bachillerato General o Propedéutico (BG). Tiene como principal objetivo dotar al alumno de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ingresar a alguna institución de educación superior; se imparte en trece tipos

⁶ Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS); Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario; Centros de Estudios Tecnológicos del Mar; Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's); Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional; Centros de Enseñanza Técnica Industrial; Escuelas de Bachillerato Técnico; Colegio Nacional de Educación profesional Técnica (CONALEP); Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios; Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas continentales; Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal; y Bachillerato Tecnológico de Arte. Ver Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

distintos de instituciones.⁷ En este rubro, se encuentra el Bachillerato Universitario (BU) cuyas competencias escolares dependen del conjunto de universidades estatales y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Desde su existencia, se puede apreciar que el Bachillerato General ha sido siempre la opción más poblada, sin embargo, el Bachillerato Tecnológico ha tenido desde las últimas décadas, un crecimiento sustancial que se ha sostenido; en contraposición, la matrícula de la Educación Profesional Técnica se ha reducido. Aunque cabe aclarar que la distribución escolar se desprende de los resultados del Examen Único de Ingreso que muchas veces no responde a los intereses de los alumnos.

Tabla 1. Distribución porcentual de la matrícula de Educación Media por modalidades 1990-91/2004-05

Año	Bachillerato General	Bachillerato Tecnológico	Profesional Técnico	Total
1990 -91	61.5	20.5	18.0	100
1995-96	57.8	26.2	16.0	100
2000-01	59.7	28.1	12.2	100
2001-02	59.8	28.8	11.4	100
2002-03	60.0	29.1	10.9	100
2003-04	60.4	29.2	10.4	100
2004-05	60.6	29.2	10.2	100

Plataforma Educativa 2006.⁸

No obstante la diversidad educativa que ofrece la educación media superior, ésta obedece a la pretensión general de brindar formación integral a sus alumnos.

Asimismo, otra característica de este subsistema educativo es su mayor grado de importancia social, demostrado en su matrícula en constante crecimiento a causa de la transición demográfica y al cambio en la estructura productiva de la población por edad.⁹ *"Para el ciclo escolar 2006-2007 se atendió a 3.7 millones de jóvenes, 84.1*

⁷ Bachilleratos Universitarios; Colegios de Bachilleres Estatales y Federales; Bachilleratos Estatales; Preparatorias Federales por Cooperación; Centro de Estudios de Bachillerato; Bachilleres de Arte; Bachilleratos Militares; Preparatoria Abierta; Preparatoria del Distrito Federal; Bachilleratos Federalizados; Bachilleratos Particulares; Tele Bachilleratos y Video-Bachillerato. Ver SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

⁸ Lorenza Villa Lever, "Cuaderno de trabajo VI. Educación media superior", en *Plataforma Educativa 2006*, Observatorio Ciudadano de la Educación, octubre, 2005.

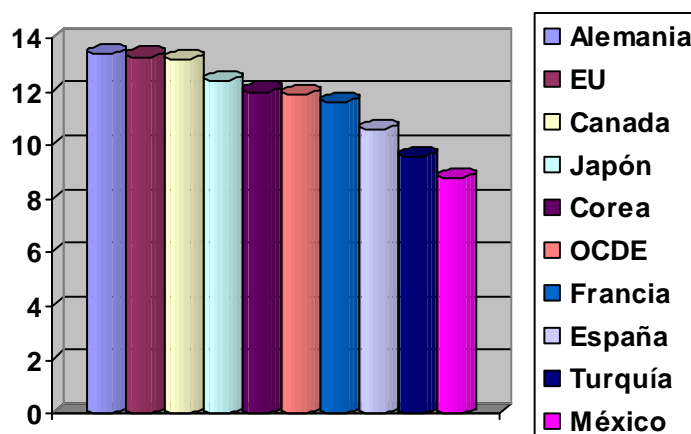
⁹ A mediados de 2004 la población del país era de 105.3 millones de habitantes, de los cuales alrededor de la quinta parte (20.9 millones) tenía entre 15 y 24 años de edad. Las estimaciones de CONAPO señalan que el crecimiento de la población joven en ese rango de edad continuará con la inercia demográfica durante

miles más a los del 2005-2006 y se estima que la matrícula de nuevo ingreso para el ciclo 2007-2008 ascienda a 1.6 millones más.¹⁰

De igual modo, existe en el nivel medio superior una limitada capacidad de oferta académica (y laboral), derivada de restricciones financieras y políticas¹¹, de descoordinación nacional en sus objetivos de formación, y de la baja movilidad estudiantil.

En este rubro, las cifras son reveladoras: sólo el 6 por ciento de la población mexicana cuenta con este grado de estudios; y, aunque en los últimos años, el nivel de cobertura en educación media superior ha crecido (en el ciclo escolar 2004-2005 fue de 54.9 por ciento¹² de las personas en edad de cursar), la escolaridad nacional en el 2006, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, fue de 8.8 años, manteniéndose en el nivel más bajo de los países miembros.

Gráfica 1. Años de escolaridad
Población de 25 a 64 años, 2004.



Informe OCDE.¹³

algunos años más, ejerciendo una fuerte presión sobre la oferta de servicios educativos posbásicos. Ver Secretaría de Educación Pública, "Educación media superior", en *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*, p 225.

¹⁰ Presidencia de la República, *Primer informe de gobierno*, consultado el 8 de julio de 2008 en <http://www.informe.gob.mx/3.3_TRANSFORMACION_EDUCATIVA>.

¹¹ Son las condiciones de baja cobertura las que reflejan, inmediatamente, el porqué México es un país con un muy bajo nivel de escolaridad (8.8 años). En comparación con el promedio para el conjunto de los países de la OCDE, México se encuentra 35 por ciento por debajo de la media general.

¹² Presidencia de la República, *Quinto informe de labores*, anexo estadístico, SEP, 2005, <<http://quinto.informe.fox.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=15>>.

¹³ OCDE, *Informe*; OCDE, 2006, <<http://www.oecd.org/document>>.

Finalmente, cabe decir que el subsistema de educación media superior presenta (como característica y problema) un bajo nivel de rendimiento académico, observado, en primera instancia por sus índices de egreso y eficiencia terminal, y de modo más profundo, por sus resultados académicos reflejados en los niveles de retención de los aprendizajes, de deserción y reprobación.

El promedio de eficiencia terminal en la educación media superior se estima en 59%, tanto en el Bachillerato General como en el Tecnológico; y en 44% en la Educación Profesional Técnica. En términos ordinarios, de cada 100 adolescentes que ingresan a este nivel, sólo egresan 45. Aunque, existen muchas causas interrelacionadas entre sí, que provocan la interrupción de los estudios (motivos económicos, desvaloración social de la educación, escasas posibilidades de movilidad social por la falta de empleo, deficiente formación de aprendizajes en la educación básica, rigidez y obsolescencia de los planes y programas de estudio del nivel medio superior, escasa formación y vocación docente, y deficiente orientación vocacional¹⁴), el problema no es sólo de infraestructura sino también de eficiencia.

Por su parte, los bajos resultados académicos impiden en el ámbito individual (al educando) acceder, permanecer y concluir los estudios en el nivel medio superior y superior; en el ámbito social (país), obstaculizan la capacidad económica, política, social y cultural para lograr el desarrollo nacional.

Sin duda, una condición indispensable para resolver algunos problemas sistémicos del nivel medio superior será reducir la gran desigualdad económica en el ingreso de la población, factor que rebasa los alcances del propio sistema educativo.

Asimismo, otra condición será fortalecer la formación integral, proceso donde el propio subsistema debe centrar sus esfuerzos. Para ello, tendrá que superar obstáculos sobre todo de coordinación y consenso entre directivos, académicos y trabajadores, para contribuir, conjuntamente, con sus responsabilidades académicas y culturales en el país. En este sentido se deberá hacer un enorme esfuerzo para lograr el cometido de formación integral de una población de más de 3.7 millones de jóvenes, lo que representa el 50% del grupo de jóvenes entre 16 y 18 años.

¹⁴ Carlos Pallán Figueroa, "¿Y la media superior qué?", en Campus, Suplemento Universitario de *Milenio Diario*, 22 de septiembre de 2005, México, DF.

FORMACIÓN INTEGRAL

La formación integral puede puntualizarse, de acuerdo al Artículo 3º Constitucional y a la Ley General de Educación, en cuanto a que desarrolla armónicamente en el educando la realización plena tanto del campo individual como del social (ciudadano democrático). En este sentido, proporciona una cultura básica¹⁵, correspondiente al nivel educativo que se trate.

Para el caso del subsistema de educación media superior, la formación integral intenta brindarle a los alumnos, aprendizajes necesarios para que, en un futuro, aprovechen las alternativas profesionales-académicas que se les presenten. Esto implica, proveerlos del dominio de métodos básicos de adquisición de conocimientos (métodos experimentales e histórico-sociales), y de lenguajes fundamentales de español y matemáticas. Sus distintas modalidades permiten integrar ciclos de aprendizajes que combinan el estudio en las aulas, el laboratorio y la comunidad.

De esta manera, dicho subsistema capacita a los alumnos para que desempeñen, como egresados, trabajos y puestos en la producción, los servicios y/o el desarrollo social, con la capacidad de decidir e innovar.¹⁶

Así, la formación integral desarrolla en el alumno tres dimensiones esenciales: humana, científica y técnica, lo que permite su integración en sectores más complejos de la sociedad y del sistema productivo. Al respecto, la Ley General de Educación, establece, en su artículo 7º, los fines de formación integral. Ahí se destaca que la educación nacional, incluida la media superior, deberá:

- I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- IV.- Promover mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos

¹⁵ Hablar de cultura básica es señalar que algunos elementos de la cultura de una sociedad constituyen el fundamento sobre el que se apoyan otros; es decir, el conocimiento universal se nutre del conocimiento particular. Ver José Bazán Levy y T, García; *Educación Media superior*; UNAM-CCH; México, 2001.

¹⁶ Consejo Académico del Bachillerato, "Sobre las finalidades del bachillerato", en *Memoria del periodo 1993-1996* (Aprobado el 27 de abril de 1994), CAB-UNAM, p 3.

indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (Reformado el 13 de marzo de 2003).

V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones y al mejoramiento de la sociedad;

VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

VII.- Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII.- Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX.- Estimular la educación física y la práctica del deporte;

X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;

XI.- Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad (Reformado el 30 de diciembre de 2002);

XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.¹⁷

En síntesis, el concepto de formación integral, en el nivel medio superior, implica desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en relación a: la expresión oral y escrita y de comprensión de lectura, el pensamiento lógico matemático, la formación como ciudadano y productor; todo esto, acompañado del conocimiento socio-histórico, una cultura tecnológica, y el conocimiento de una lengua extranjera, preferentemente el inglés. También, es elemental el aprendizaje del arte y del deporte para los jóvenes.

La formación integral se logra, principalmente, con la adquisición de varios aprendizajes: el aprender a aprender, al aprender a hacer y el aprender a ser. En el plano del aprender a aprender, se encuentra el saber qué o conocimiento declarativo y se refiere al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios disciplinares.¹⁸

¹⁷ Secretaría de Educación Pública, *Ley General de Educación*, Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. (Última reforma: 13 de marzo de 2003).

¹⁸ Algunos ejemplos serían que en México hay 106 millones de personas (2007); el estallido de la Revolución Francesa en 1789 repercutió en transformaciones estructurales y superestructurales en una esfera mundial; Estado hace referencia a una organización política delimitada por su población, su territorio y su gobierno; la democracia sólo es posible si cuenta con un número mayoritario de ciudadanos, etc. Otros

Asimismo, en este tipo de aprendizaje se desarrolla la metacognición y las estrategias de aprendizaje. Es decir, aquí se pretende que el estudiante adquiera un lenguaje y una información científica y cultural sobre conocimientos básicos de las disciplinas; además de comprender (y mejorar) el modo en cómo aprende y reflexiona lo que aprende.

Por su parte, el aprender a hacer se reconoce como saber procedimental. Se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos de conocimientos. Es un saber de tipo práctico porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones en las cuales se aplica el conocimiento declarativo y la metacognición. Aplicar una fórmula matemática, construir una opinión, resolver un problema, sacar conclusiones, aplicar una teoría científica, ubicar en tiempo y espacio un fenómeno social.. son algunos ejemplos de este tipo de aprendizaje que, como se observa, es fundamental.

En lo que compete al aprender a ser, se ubican dos tipos de saberes: los actitudinales y los de valores. Los primeros manifiestan las experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios valorativos. Son formas habituales de pensar, sentir y actuar en consonancia con los valores propios. El saber de tipo valorativo hace hincapié principalmente a los valores éticos, democráticos y civiles que una persona debe disponer para habitar en condiciones mínimas de convivencia. Se entiende al valor como una propiedad de las realidades objetivas o ideales, es decir, de ciertas formas del ser y del actuar por las cuales ciertas cosas son apreciadas, deseadas y realizadas. Generalmente, los valores tienden a ser obligaciones personales-sociales que se deben respetar, atender y promover, como un ideal deseable e inagotable. En términos más simples, los valores preceden y dirigen a las actitudes o comportamientos¹⁹.

La formación integral requiere de la interiorización de los tres aprendizajes plenamente equilibrados. Sin embargo, en la actualidad muchos planes y programas de estudio presentan grandes desequilibrios que lejos de enfocarse a sus modalidades educativas (bachillerato general, bachillerato tecnológico o educación profesional técnica); atienden aspectos mínimos de uno u otro aprendizaje.

ejemplos que tienen que ver con la metacognición y las estrategias de aprendizaje son le mejoramiento de conclusiones y opiniones, ejercicios de autoevaluación, etc.

¹⁹ El respeto mutuo, la puntualidad, la solidaridad, la conciencia ambiental y humana, la preocupación social, el deseo de superación personal son algunos valores y actitudes promovidos.

Haciendo un paréntesis, el gobierno federal de Vicente Fox Quesada (2000-2006), implantó una serie de acciones y reformas (Calidad de la Educación Media Superior) para el nivel medio superior. Se promovió el Bachillerato Tecnológico y las variantes de educación abierta, a distancia y por Examen (acuerdo 286, CENEVAL). Además, se avanzó en la reforma curricular, sobre todo del bachillerato tecnológico y de la educación profesional técnica, en un intento de homogeneizar la enseñanza y de formalizar un bachillerato único con mayores contenidos técnicos-instrumentales. Por ejemplo, la educación profesional técnica y el bachillerato tecnológico, presentan una tendencia a la formación de aprendizajes procedimentales (aprender a hacer): habilidades en lenguajes (español, matemáticas e inglés), y en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación; además, los contenidos disciplinares (aprender a aprender) son rebajados y los referidos a valores y actitudes (aprender a ser) sólo son mencionados de modo superficial. Sin embargo, las modificaciones presentan contradicciones, tal es el caso de la reforma al plan de estudios del CONALEP (Reforma académica 2003) que para la materia de Filosofía se redujo tiempo en horas-clase, a la vez que se aumentaron contenidos disciplinares.

En suma, ha habido cambios importantes como una mayor cobertura, aumento financiero, incremento en el egreso educativo y un avance en la homogeneización de algunos planes de estudio; no obstante, no hay elementos que permitan observar mejoría en la formación integral en los alumnos puesto que sigue habiendo deserción, irregularidad escolar y baja competitividad; esto sin mencionar los nulos logros de cultura democrática. Lo paradójico del asunto es que el discurso de la Calidad de la Educación fue la formación integral.

En la actualidad (2009), la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que su vuelca en la promoción de las competencias, como es la tendencia actual de la educación a nivel mundial, deja muchas dudas pues a pesar de que potencializa principios de la formación integral sigue, en los hechos, promoviendo en mayor medida aprendizajes procedimentales.

En correspondencia con lo anterior, el hecho de que cada modalidad académica del nivel medio superior, tenga que promover la formación integral a partir de sus propias características educativas (propedéutico, propedéutico-terminal y terminal), no significa que deba reducir los aprendizajes (aprender, hacer y ser) que posibilitan dicha formación, esto es, la cultura básica. Por el contrario, el reto es adecuar las distintas modalidades a los requerimientos de la cultura básica con el fin de que, independientemente del tipo de educación que reciba, el alumno sepa expresarse (oral y escrita), comprender textos, adquirir un pensamiento lógico matemático, tener atributos ciudadanos y ser productivo; pensar con referencias socio-históricas, dominar una cultura tecnológica, conocer una lengua extranjera, y comprender y valorar el arte y el deporte.

Quizás, los factores generales que han impedido lograr la formación integral, son tres: La falta de un proyecto (Estatal) de desarrollo nacional que sea mutuamente correspondido con el sistema educativo nacional y donde se favorezca al conjunto de la población; la escasa actualización e innovación científica, disciplinar, pedagógica y didáctica en la academia; y el nulo conocimiento que tienen, no sólo los docentes sino incluso autoridades y reformadores educativos, sobre el educando actual y sobre su contexto social.

BACHILLERATO UNIVERSITARIO

En México, la pertenencia del bachillerato a las universidades tiene sus orígenes con Justo Sierra al incluir a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) a la Universidad Nacional a principios del siglo XX. Desde entonces se ha considerado que los estudios de bachillerato son también estudios universitarios ya que los estudios superiores no pueden realizarse sin los primeros; siendo, por esa razón, uno de sus objetivos principales de formación la enseñanza básica del método científico, las disciplinas humanistas y los conocimientos básicos del español y las matemáticas.

En el país hay 33 universidades estatales y una de carácter nacional. En cada una de ellas existe por lo menos un plantel educativo de bachillerato universitario; algunas de ellas alcanzan más de 20 planteles dependientes, aunque la cifra se incrementa si se suman las escuelas particulares incorporadas. La población escolar es muy diversa. Existen universidades con bajos niveles de oferta en su bachillerato (3000 estudiantes); en cambio otras alcanzan la cifra de 40000; la UNAM alcanza números de 104 367 alumnos.²⁰

En cuanto a los requisitos de ingreso, casi todas hacen examen de admisión. En el caso del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal se realiza un sorteo. En general, los exámenes de ingreso son diseñados, aplicados y evaluados por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), organismo privado, bajo la modalidad de Examen Nacional de Ingreso I (EXANI-I).

A la vez, un número reducido de universidades no hace examen de admisión a sus egresados de bachillerato, aunque la mayoría de ellas ha reglamentado el pase 'automático' con parámetros de eficiencia y eficacia académica: alumnos regulares, promedios altos, desempeño óptimo, etc. La mayoría de universidades realiza un examen de ingreso a sus estudios profesionales para estudiantes egresados de otros bachilleratos; este examen es coordinado generalmente por el CENEVAL en la forma de Examen Nacional de Ingreso II (EXANI-II).

²⁰ Ver UNAM, Dirección General de Planeación, *Agenda estadística, 2007*.

De manera amplia, los planes de estudio del bachillerato universitario tienen una duración de tres años y funciona semestralmente; sin embargo existen modalidades curriculares cuyo plan está estructurado por años, como es el caso de la Escuela Nacional Preparatoria. Asimismo, el bachillerato universitario contempla un grupo de materias básicas (tronco común) y otro de materias propedéuticas, que son las que inician y orientan a los alumnos a las diversas licenciaturas y profesiones. Asimismo, este bachillerato ofrece actividades como educación física, orientación vocacional y actividades artísticas y culturales, teniendo éstas un valor curricular.

Cabe destacar que en las modificaciones curriculares que existieron en la década de los 90, se introdujeron materias de carácter técnico y/o de capacitación para el trabajo, con el fin de mejorar la vinculación del bachillerato con el sector productivo.

No obstante las transformaciones, una de las finalidades académicas de dicha modalidad educativa continúa siendo la formación integral. Por medio de su estructura académica, proporciona al estudiante una incursión en las distintas áreas académicas para que éste pueda tomar una decisión racional en la continuación de sus estudios; de esta manera, las instituciones de educación superior pueden recibir estudiantes mejor orientados y formados con capacidad autónoma de aprendizaje, juicio y crítica.

Al igual que los demás niveles educativos, el bachillerato universitario presenta serias deficiencias. Algunas ya mencionadas son su oferta insuficiente y su mediana eficiencia terminal; aunado a lo anterior se encuentra el aprendizaje de baja calidad en sus egresados ya que *"para algunos profesores universitarios les pareciera que realizan su labor entre analfabetas funcionales. Sus alumnos no sólo prefieren psicológicamente los medios audiovisuales sobre la lectura, sino que, lo que se ven forzados a leer les resulta críptico. No pueden imaginar, entender ni resumir, un texto. Mucho menos emiten críticamente su opinión, ni aportan nuevas ideas sobre el tema."*²¹

En suma, el reto trazado para este nivel educativo resulta complejo pero prometedor. Si bien hay adversidades que escapan a sus alcances, hay otras que podrán remediarse por medio de un trabajo colegiado, interdisciplinario y perfectible, que sólo se cumplirá si cada uno de los actores educativos asume su grado de responsabilidad.

²¹ Humberto Rafael Macías Navarro, "Retos de la profesión docente", en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, México, julio de 2003.

1.2. El Bachillerato de la UNAM y sus finalidades

Dentro de la educación media superior, el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México sigue teniendo, desde su origen, un papel destacado. Cuenta con la mayor matrícula de alumnos y por ende con números altos en egreso, ingreso –y egreso- al nivel superior e inserción al mercado laboral. Al respecto hay un elemento importante: potencializa las capacidades, habilidades y actitudes intelectuales de los alumnos con el propósito de lograr en ellos una formación integral. En este sentido, comprender su propuesta de formación se vuelve fundamental para el presente trabajo de tesis.

La trascendencia de la UNAM en la historia nacional es muy significativa pues sigue siendo, por mandato constitucional y por práctica académica, desde su creación hasta nuestros días, la principal institución educativa del país. Asimismo, su calidad académica la ha posicionado como la mejor de América Latina e Hispanoamérica, y una de las más significativas en todo el mundo. En el ranking mundial de 2006 ocupaba el lugar 74, de acuerdo a la clasificación que realiza cada año el rotativo inglés *The Times*. En la última clasificación (2008), la Universidad sigue ocupando un lugar dentro de las 100 mejores instituciones de educación superior.

En el ámbito nacional genera más del 50% de la investigación científica y tecnológica, cuenta con una amplia difusión de la cultura, forma una gran cantidad de cuadros profesionales y técnicos, y tiene gran influencia, directa e indirectamente, en la formación profesional y educativa del país; todo ello para contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales y al proceso de desarrollo del país.

Por eso, se ha tornado fundamental contar con una sólida estructura académica que, a partir de principios científicos y éticos, ayude a *"cobrar conciencia en tanto universidad nacional... para que... pueda jugar un papel como conciencia de la sociedad mexicana."*²² En este rubro, lograr cada vez más y mejor sus objetivos como casa de la cultura, ha implicado fomentar una cultura de corresponsabilidad entre los actores educativos.

²² Víctor Martiniano Arredondo Galván, "El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario", en *Universidad y sociedad*, p. 226.

La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México señala, en su artículo primero, que tiene por fines *"impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura."*²³

De igual forma, en su artículo segundo, fracción III, se afirma que la Universidad tiene el derecho de organizar su bachillerato con las materias y con el número de años que estime conveniente. Por ello el nombre de Bachillerato Universitario (BU). Asimismo, al referirse a la educación superior se afirma que ésta también comprende al bachillerato, además de la enseñanza profesional, los cursos de graduados, los cursos para extranjeros y los cursos y conferencias para la difusión de la cultura superior y la extensión universitaria.²⁴

En este sentido, queda claro que el Bachillerato Universitario es una parte central en la estructura académica de la UNAM y, de acuerdo a las declaraciones del rector José Narro Robles, será uno de los sectores más fortalecidos en el futuro a partir de *"una mayor articulación, tanto entre los dos subsistemas que lo forman como con los niveles de licenciatura y posgrado."*²⁵

La educación media superior que la Universidad Nacional proporciona es de un sólo tipo: tanto la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH)²⁶ son bachilleratos universitarios aunque con distintos modelos educativos.

La Preparatoria cuenta con una infraestructura de nueve planteles donde hay cerca de 48,000 alumnos y 2,400 profesores.²⁷ Su enfoque educativo se orienta más a la enseñanza –no obstante, la última reforma curricular de 1996 retomó la enseñanza centrada en el aprendizaje en el sentido de que propicia una mayor participación de los alumnos. El mapa curricular es integrado por 94 asignaturas y sus contenidos de enseñanza establecen tres etapas de formación gradual: en el 4º año, la etapa de

²³ Ley Orgánica de la UNAM, <<http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/consulta>>.

²⁴ *Idem.*

²⁵ José Narro Robles; "Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011"; Documento presentado a la Junta de Gobierno en noviembre de 2007 y publicado en enero de 2008, <<http://www.dgi.unam.mx/rector/html/set13nov07.htm>>.

²⁶ Carácter adquirido en 1997 por el entonces rector de la Universidad, Francisco Barnés de Castro.

²⁷ Ver <<http://dgenp.unam.mx/planteles/index.html>>.

introducción, en el 5° la de profundización y en el 6° la de orientación. Hay también una distribución de asignaturas por núcleo básico, formativo-cultural y, en el último año, propedéutico que cuenta con materias obligatorias y optativas en sus cuatro áreas.

Además, sus programas académicos son anuales. En el aspecto de la organización de las materias, éstas presentan la característica de la seriación, lo que significa que el alumno no podrá cursar una materia de un semestre avanzado si no ha aprobado la materia previa correspondiente.²⁸ Las áreas propedéuticas de sexto año se basan de acuerdo a la organización de las carreras profesionales vigentes en la UNAM; hay cuatro áreas: Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Sociales; y Humanidades y de Arte.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, la orientación educativa es hacia el aprendizaje, es decir hacia el alumno, al cual le brinda una formación para la vida. Su plan académico es semestral. La organización de todas sus materias (60) es por áreas de conocimiento: Científico-experimentales, Histórico-sociales, Lenguaje y comunicación, y Matemáticas. No existe la seriación de materias. En los dos últimos semestres se da el aspecto propedéutico del Bachillerato Universitario y aunque no hay seriación, el alumno deberá cursar las dos partes de la materia optativa que elija. Por ejemplo, Ciencias Políticas y Sociales I y II para 5° y 6° semestre correspondientemente.

Las diferencias más relevantes entre la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades se presentan en:

- a) Currícula. La Preparatoria con un bachillerato propedéutico; el Colegio con un bachillerato bivalente o propedéutico-terminal.
- b) Plan de estudios. Para una, anual y seriado; para el otro, semestral y flexible.
- c) Estructura del Plan de Estudios. En la ENP se organiza por disciplinas; en el CCH de manera interdisciplinaria o sea por áreas de conocimiento.
- d) Modelo educativo. En la primera se centra en la enseñanza; en el segundo, en el aprendizaje.

²⁸ Un ejemplo es el de las materias de Matemáticas que en los dos primeros años se denomina Matemáticas IV y V y que en el tercer año es Matemáticas VI (área 1, 2, 3 o 4), Estadística y probabilidad y Temas selectos de matemáticas. Aquí, no se puede cursar una materia si la que la antecede no ha sido aprobada.

Las similitudes entre ellos se manifiestan en que su currícula está proyectada a tres años; tienen una enseñanza de cultura básica y propedéutica; y, sobre todo, una de sus finalidades principales es la formación integral del alumno, es decir el desarrollo, en el escolar, de sus áreas intelectual, afectiva, física, estética, artística, moral y de la comunicación.

"La finalidad esencial del bachillerato es la formación integral del educando, lo que implica que éste adopte de manera consciente un sistema de valores; aplique los métodos propios del quehacer científico; participe activa y críticamente en la cultura de su tiempo; desarrolle el interés por el conocimiento de las ciencias, las humanidades, las artes y la tecnología; adquiera una sólida capacidad para el autoaprendizaje y aprecie su desarrollo físico y su salud; por ser todos ellos elementos fundamentales para su incorporación racional a la vida moderna, como individuo útil a la sociedad.²⁹"

Al respecto, el Consejo Académico del Bachillerato³⁰ de la UNAM, establece tres objetivos generales de enseñanza para el alumno: a) adquirir conocimientos, métodos, técnicas y lenguajes necesarios para continuar su formación integral, en disciplinas de ciencias, humanidades, artes y tecnología; b) desarrollar actitudes, habilidades de pensamiento y destrezas para el autoaprendizaje; c) Aprender a realizar un trabajo socialmente útil y satisfactorio.

Para lograr lo anterior, las dos modalidades de bachillerato universitario promueven una cultura científica-humanista de la vida moderna y contemporánea; brindan herramientas necesarias para que sus alumnos puedan elegir libremente una carrera profesional o una actividad productiva, con base en el reconocimiento de sus intereses y aptitudes, y atendiendo a las necesidades sociales y económicas del país; promueven la cultura de reconocimiento y respeto a la dignidad humana fundada en el derecho internacional y en el orden social y jurídico de la nación; forman individuos conocedores de su país, región y localidad, que participen activamente en resolver los problemas nacionales; y, ofrecen una educación ambiental para prevenir riesgos en su salud, evitar o disminuir la contaminación ambiental y aprovechar racional y productivamente los recursos naturales.

²⁹ Consejo Académico del Bachillerato, "Sobre las finalidades del bachillerato", UNAM, aprobado en su sesión celebrada el día 27 de abril de 1994, p 3.

³⁰ El Consejo Académico del Bachillerato (CAB) es una instancia de la Universidad, conformada por profesores de los dos sistemas de bachillerato. A partir de su creación, tanto la ENP como el CCH trabajan de manera conjunta. Del trabajo colegiado emanan propuestas de planeación y evaluación de la vida académica, se valoran planes y programas de estudio así como su implantación. Lo conforman profesores de los dos subsistemas del bachillerato, pero también alumnos de ambos subsistemas, investigadores, profesores y alumnos de los cuatro Consejos Académicos de Área: Ciencias Físico-Matemáticas; Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Sociales, y por último, Humanidades y de las Artes).

Así, tanto en la ENP como en el CCH, la formación integral implica estimular, en el alumno, la actitud ante la ciencia, lo que equivale a opiniones y sentimientos proyectados hacia la ciencia y los científicos, como resultado de las interacciones con los contenidos, ideas, proceso y efectos de la ciencia.

El término de formación integral ha venido fortaleciéndose en el ámbito académico a raíz de las últimas reformas educativas en mencionado bachillerato. Quizás, porque sintetiza de mejor forma los objetivos formativos del sector educativo. Sin embargo, en los hechos su comprensión suele ser algo confusa; posiblemente esto sea un primer problema para su promoción atinada desde el salón de clases hasta las esferas institucionales y sociales. Al respecto cabría hacer algunas especificaciones.

De acuerdo con José Bazán Levy, exdirector general del CCH, la formación integral *"significa aquello a lo que nada falta que su naturaleza exija, es decir, lo completo. Completo en el contexto... el carácter integral de la formación universitaria de bachilleres consiste en la adquisición de actitudes apropiadas para encarar racionalmente la opacidad del mundo en sus dimensiones cognoscitivas, éticas y sociales."*³¹

Por supuesto, la formación integral es un concepto desprendido del constructivismo y de la educación centrada en el aprendizaje. Así, se plantea, como una formación personalizada. De esta manera, el estudiante es quien aprende haciendo. Así, él construye y reconstruye sus propios esquemas de pensamiento porque mediante los aprendizajes obtenidos, desarrolla capacidades y habilidades que le permiten: interiorizar un sistema de valores éticos y democráticos; aplicar métodos propios de los quehaceres científicos, humanistas y tecnológicos; participar activa y críticamente en su contexto cultural; obtener y desarrollar el interés por las ciencias, humanidades, artes y tecnologías; adquirir la capacidad para el auto-aprendizaje; y, apreciar su desarrollo físico saludable.

En el bachillerato universitario, la formación integral permite al alumno poseer una cultura básica y suficiente para ingresar tanto a una carrera profesional como al mercado laboral; a la vez, lo potencializa para llegar a ser un ciudadano con conciencia crítica, comprometido éticamente con su país y con la región a la que pertenece. Estos son los principales argumentos de la UNAM para promover la formación integral del educando³².

³¹ José Bazán Levy, "Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del Bachillerato universitario", <www.anuies.mx/servicios/publicaciones>, 26 de junio de 2008.

³² Consejo Académico del Bachillerato, op cit, p 3.

En realidad, el equilibrio entre los aprendizajes básicos (disciplinares, procedimentales actitudinales y de valores) para obtener una formación integral parece ser la clave para su logro. Al respecto, en la pasada reforma curricular del bachillerato universitario de la UNAM (1994) se incorporaron los Contenidos de Aprendizaje (CA) en los programas académicos³³. En consecuencia, dichos Contenidos han pasado a ser el principal objetivo educativo de este bachillerato, ya que son los medios por los cuales se pretende lograr la formación integral. Al respecto se identifican tres tipos de contenidos:

- a) *Disciplinares o de contenidos. Se refieren al conjunto de temas (representan modelos de pensamiento y acción) relativos a las disciplinas de enseñanza y a la autenticidad de contextos de la realidad sociocultural de cada nación.*
- b) *Procedimentales o de habilidades. Son el conjunto de acciones relativas a los disciplinares y se refieren a estrategias de búsqueda, análisis, organización de información, algoritmos, heurística, creatividad, inventiva, comunicación y socialización relativos a operaciones intrapsicológicas que se prueban en la resolución de problemas.*
- c) *Actitudinales y de valores, donde destaca la tendencia estable de valorar objetos/personas y actuar en consecuencia, coordinando acciones enrutadas por principios éticos; deben mostrar congruencia a nivel de las actitudes y toma de decisiones cuando contenidos disciplinares y procedimentales se combinan en materia de aplicabilidad social.³⁴*

De forma más desglosada, el Consejo Académico del Bachillerato diseñó algunos parámetros sobre los aprendizajes básicos (señalados en los contenidos de aprendizaje) que permiten reconocer el cumplimiento (o no) de esa formación integral. Éstos son:

- a) *Capacidad para la comunicación oral y escrita, utilizando diferentes lenguajes y medios; y capacidad para obtener, analizar, interpretar, evaluar, presentar y utilizar información procedente de diversas fuentes.³⁵ Aquí se hace énfasis en los contenidos procedimentales y disciplinares; es decir, en las habilidades y destrezas*

³³ Consejo Académico del Bachillerato, "Guía para la presentación de comentarios relativos a la propuesta de modificación de planes y programas de estudio de los de la UNAM", en *Documentos normativos*; CAB-UNAM, 1995, p 4.

³⁴ Hilda Zubiria Remy, *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, p 89.

³⁵ Consejo Académico del Bachillerato, "Sobre las finalidades del bachillerato", *op cit*, p 7.

que adquieren los estudiantes para integrar, comunicar y utilizar conocimientos de diferentes campos disciplinarios.

- b) *Capacidad para problematizar, representar e identificar problemas, aplicar conocimientos, analizar soluciones plausibles y resolver problemas.* En correspondencia con esto, el bachillerato universitario tiene el atributo de utilizar diversas unidades didácticas como son cursos, talleres, seminarios o laboratorios. Así, es posible desarrollar los distintos aprendizajes de modo reflexivo y analítico por medio de la resolución de problemas. Además de ensayar procesos y hechos, éstos se comprenden y se resuelven, alcanzando la capacidad de transferir y aplicar creativamente el conocimiento básico en su dimensión individual y social. De esta manera, el alumno sabrá dónde encontrar el significado de ciertos términos y su función en un determinado campo de conocimiento, las fuentes de consulta y los sitios adecuados para resolver dudas.
- c) *Creatividad y capacidad para innovar, generar ideas e hipótesis.* De igual forma, la promoción de múltiples modos de aprendizaje se encaminan a proveer de habilidades y actitudes creativas e innovadoras al alumno, con base en la actitud científica y humanística. Así, la comprensión y aplicación de los distintos métodos de conocimiento experimental, racional, natural y social; y su uso en las problemáticas cotidianas, posibilitan este aprendizaje.
- d) *Desarrollo de habilidades metacognitivas.* Darse cuenta de cómo se conoce, los límites y potencialidades del conocimiento propio; el por qué se hace y el sentido de ello; son habilidades y actitudes adquiridas mediante actividades de evaluación y autoevaluación basadas en valores humanistas, científicos y éticos. Por ello, la cultura de la evaluación que se promueve a lo largo del proceso curricular, se dispone a desarrollar en el alumno la toma de decisiones concientes que lo beneficien en lo individual y en lo social.
- e) *Capacidad para la convivencia, incluyendo el trabajo en equipo, el respeto a los demás, la honestidad y responsabilidad para cumplir con las tareas asignadas.* Este tipo de habilidades, actitudes y valores se logran, en mayor medida, con la interacción que promueve el académico dentro y fuera de clases, aunque hay que considerar la gran influencia de la cotidianidad, el ambiente escolar y el contexto social. Lo que se pretende, es promover una cultura de la corresponsabilidad, de la evaluación y de la convivencia democrática, en la cuales las decisiones y los actos individuales tomen en cuenta la dignidad de su compañero, de su sociedad y de su mundo.

- f) *Capacidad para establecer metas, seleccionar procedimientos adecuados y controlar el avance hacia el logro de las mismas; curiosidad intelectual así como la motivación y el gusto por aprender y por mantenerse al día; valoración del estudio y del trabajo como un instrumento de autorrealización, de integración y de desarrollo individual y colectivo.* Aquí es donde se puede observar el aprendizaje metodológico y metódico del alumno con un matiz humanista pues es necesario elevar la actitud positiva ante la ciencia y el aprendizaje.
- g) *Capacidad para incorporarse de manera reflexiva, responsable y valiosa a la sociedad de la que forma parte, lo que implica la valoración de aspectos de formación social, cívica y ética.* El trabajo grupal estimula la habilidad del trabajo colectivo además da pie, durante los momentos de evaluación y autoevaluación, a su valoración; permitiéndole al educando, una mejor integración social. Así, él dialoga, llega a acuerdos o disiente en un marco de respeto, tolerancia y comunicación.

Como se observa, la importancia de los contenidos de aprendizajes, desglosados en los anteriores puntos, radica en que del nivel de comprensión que tengan los alumnos respecto de ellos, será el nivel de desarrollo integral que logren. Por ello, un elemento básico que se debe considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el aprendizaje significativo. Los aprendizajes significativos son los aprendizajes que favorecen a que el educando re-construya permanentemente su propio esquema de conocimientos sobre su entorno social, mediante el recorrido temático, bibliográfico y didáctico de los programas académicos.

En este rubro y de acuerdo a David Ausubel, aprender significativamente no sólo es repetir lo que el docente enseña; sino es "*establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos previos y la nueva información; de tal manera, que los nuevos conocimientos transformen a los conocimientos que ya se tenían.*"³⁶ Se distinguen tres tipos de aprendizajes significativos: "*de representaciones, conceptos y proposiciones.*"³⁷ Los aprendizajes significativos se presentan de forma individual, competitiva y cooperativa;³⁸ aspectos que permiten que los estudiantes aprendan más, les agrade más la escuela y establezcan tanto valores como habilidades sociales más efectivas.

³⁶ David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, 1998; p 46.

³⁷ *Ibid*, p 55.

³⁸ El aprendizaje cooperativo relaciona y facilita al mismo tiempo procesos: cognitivos (colaboración entre iguales, regulación a través del lenguaje y manejo de controversias, y solución de problemas); motivacionales (atribuciones de éxito académico y metas académicas intrínsecas); y afectivo-relacionales (pertenencia al grupo, autoestima positiva y sentido de la actividad). En Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, 2002, p 111.

Existen tres condiciones para obtener aprendizajes significativos: 1) Ideas previas de los educandos; 2) El material académico debe ser potencialmente significativo para su comprensión; y, 3) hay que tener una actitud favorable hacia aquello que se pretende aprender.

En suma, los aprendizajes significativos *“posibilitan la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación... implica un procesamiento muy activo del aprendizaje.”*³⁹ La adquisición significativa del alumno en relación a los contenidos de aprendizaje es el principal objetivo de los profesores. Hecho que en la práctica se torna demasiado complejo.

Por ejemplo, en los contenidos disciplinarios es necesario introducir al alumno en la asimilación de la existencia de distintas visiones teórico referenciales, así como en el contexto tanto de los fenómenos tratados como del objeto de análisis de los actores; también hay que establecer una gran cantidad de ejemplos y ejercicios donde el alumno construya y aplique sus nuevos esquemas de conocimiento⁴⁰. En cuanto a los contenidos de aprendizaje procedimentales, actitudinales y de valores a pesar de ser menos en términos cuantitativos en los programas con respecto a los disciplinarios, implican un grado de dificultad para su aprendizaje. No sólo se deben reflejar en un conocimiento memorístico sino, sobre todo, deben mostrarse en un conocimiento práctico que trascienda al plano de los hábitos académicos, culturales y sociales.

En fin, la importancia de la formación integral representa un objetivo fundamental en el bachillerato de la UNAM. Se puede decir que dicha Universidad tiene ciertas ventajas para cumplir lo anterior. Siendo la institución de educación media superior que más demanda y oferta tiene en el ámbito nacional, selecciona a los alumnos con las mejores perspectivas académicas en cuanto a rendimiento académico: para concluir su bachillerato y continuar sus estudios.

Por ejemplo, dentro de los datos de ingreso a las dos instituciones del bachillerato de la UNAM, Escuela Nacional Preparatoria y Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, una y otra reciben a los alumnos que obtienen el más alto puntaje en el

³⁹ *Ibid*, p 39.

⁴⁰ Cabe hacer mención que el espacio donde se diseña, aplica y evalúa el programa operativo de enseñanza, es el de la didáctica; la cualidad de esta disciplina es que hace menos difícil la promoción del estudio de las asignaturas. En el caso de las ciencias sociales, saberes concebidos por los alumnos como ‘aburridos, confusos, tediosos, e innecesarios’, el diseño de estrategias didácticas ayudan a superar la tradicional forma de enseñanza memorística y cambian la visión del educando de manera que éste le encuentre el gusto e importancia al campo disciplinar, y así aprehenda los aprendizajes básicos.

Examen Nacional de Ingreso I (EXANI-I),⁴¹ que oscila entre cinco y seis de calificación. Asimismo, absorben al 90% de alumnos provenientes de escuelas públicas que concluyeron el nivel de secundaria en tres años y con promedios mayores de siete. Además, el 90% de sus estudiantes de nuevo ingreso tienen entre 14 y 15 años de edad.⁴² Estas son algunas de las causas que potencializan al bachillerato universitario para adquirir un mejor nivel académico.

Sin embargo, existen muchos rezagos en términos académicos. Ya se ha hablado anteriormente del abandono escolar (un poco más del 50% del total), del elevado índice de alumnos irregulares y de la baja calidad en su desempeño. Todo esto, repercute en el desarrollo integral de los alumnos que trasciende en el rezago cultural, productivo y social del país.

Los hechos resultan más significativos si se considera que cada vez se incorpora un número mayor de jóvenes a la Población Económicamente Activa (PEA); población que influye en los sectores económicos, políticos y sociales del país. Es de entender que dichos sectores no crezcan si, entre las muchas causas que hay, la formación integral que debieron proporcionarles en las escuelas (y bachilleratos universitarios, dado el caso) es coartada porque se carece de aprendizajes significativos con dimensión humana, social y productiva; esto es, personas con conciencia propia, crítica y responsables con su sociedad y consigo mismas.

Precisamente, el objetivo de enfatizar, desde el currículum, los contenidos de aprendizaje es hacer más viable la formación integral. Hacer mención de contenidos disciplinares, procedimentales, actitudinales y de valores son avances reveladores. Si bien, es cierto que aún falta mucho por precisar y promover, los docentes, al comprender correctamente el programa académico de cada materia y al elaborar su programa operativo, promueven, en diversas formas, esos contenidos.

Equilibrar los contenidos y aplicarlos en el aula son problemas a resolver lo más pronto posible. De modo institucional se han llevado a cabo, de manera permanente, cursos de profesionalización docente; asimismo el proyecto más reciente es la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM,

⁴¹ Examen de ingreso a la EMS aplicado por el CENEVAL para la zona metropolitana. La UNAM a raíz del movimiento estudiantil de 1999-2000 logró desvincularse del Centro aunque en los hechos, lo único que pasó es que el mismo examen (diseñado, evaluado y cobrado por el CENEVAL) es aplicado por personal de la UNAM.

⁴² Ver CENEVAL, *La inteligencia colectiva de México*, CENEVAL, México, 2005.

que no sólo ofrece la actualización disciplinar sino que también proporciona herramientas pedagógicas, didácticas, psicológicas y humanistas para el mejor desempeño docente.

Estos dos ejemplos, son una muestra institucional por colaborar en la reducción de las formas de enseñanza-aprendizaje tradicionalistas⁴³ que aún existen en el bachillerato y que merman el desarrollo educativo.

El presente trabajo se apoya en el dinamismo del modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades que, a lo largo de su existencia, ha sido importante para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del bachillerato universitario. A través de sus unidades didácticas (seminarios, curso-talleres y laboratorios) ha hecho grandes esfuerzos por promover aprendizajes significativos para la formación integral de sus alumnos. Asimismo, ha implementado la actualización docente en cuanto a estrategias y materiales didácticos. Así, han surgido materiales potencialmente significativos como los trípticos académicos, los mapas conceptuales y mentales, la promoción de ensayos teóricos y analíticos y la lectura de textos que fomentan la interdisciplinariedad.

En este último enunciado, se agrupa el cuento latinoamericano como herramienta didáctica para las ciencias políticas y sociales (materia optativa del CCH), motivo de la presente tesis. Si bien no es nueva la idea de interrelacionar los contenidos de literatura con el aprendizaje de otras disciplinas y mucho menos del área histórico-social, el objetivo es profundizar reflexivamente más en dicha acción, es decir, singularizar su práctica en el aula en una materia del Colegio. Para ello resulta imprescindible reconocer su modelo educativo así como sus condiciones, dinámicas y contenidos de aprendizaje concretos, que permitirán fortalecer la práctica docente de esa disciplina.

⁴³ La enseñanza tradicional es vertical, léase autoritaria, verbalista e intelectualista; además cuenta con un *"enciclopedismo fragmentado y con abuso en el detalle de nombres, fechas, en donde se desarrolla fundamentalmente la memoria mecánica, por lo que el estudio no se realiza con base en la comprensión y la interpretación, sino con base en la memorización y la repetición"* en Elvia Marbella Villalobos Pérez-Cortés, *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, México, 2002, p 61.

1.3. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades: Modelo Educativo

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, *“ingresan anualmente 18,000 jóvenes que representan aproximadamente el 7.2% de los aspirantes al nivel medio superior en la ciudad de México y el área metropolitana; el 53% del bachillerato universitario y el 20% de la población universitaria inscrita [en la UNAM].⁴⁴”*

La importancia del CCH para la Universidad es grande porque desempeña un papel activo en la formación de un poco más de la mitad de sus alumnos del bachillerato universitario. A lo largo de su existencia, ha recibido varias reformas elementales que por un lado, han eliminado parte importante del proyecto original de 1971; y por el otro, han incorporado elementos nuevos que lo han hecho adquirir un desarrollo substancial. Por ejemplo, en el rectorado de Octavio Rivero Serrano (1982-1986) que estableció el proyecto de “Modernización”, se desactivó el crecimiento del Colegio.⁴⁵ Más adelante, en la administración de Jorge Carpizo McGregor se implantaron parámetros de ‘excelencia académica’. En ese mismo rubro, se encuentra la “Reforma académica” de José Sarukhán para revertir los problemas que se generaron por la ‘masificación del bachillerato universitario’; la acción principal se dio en 1995, con la reducción a dos turnos del CCH que contaba con cuatro, disminuyendo su matrícula muy cerca del 50%.

Posteriormente, las principales modificaciones institucionales se han perfilado a la currícula en donde se incrementa cada vez más la carga académica que si bien resuelve algunas limitantes de la enseñanza, crea, de modo indirecto, una matrícula de alumnos de tiempo completo e impide el acceso de alumnos que sólo pueden estudiar medio tiempo como es el caso de alumnos matrimoniados, trabajadores, adultos o que tienen otra actividad productiva, académica o cultural. Al respecto, la Dirección General del Colegio (DGC) por medio de la Secretaría de Planeación (SEPLAN) describe que sólo el 5% de los alumnos que ingresa al CCH trabaja y estudia, mientras que el 95% se dedica únicamente a estudiar.⁴⁶

⁴⁴ Rito Terán Olguín, “Acercamiento al Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006-2010”, México, marzo de 2006, p 23.

⁴⁵ El proyecto de “Nueva Universidad” del Colegio, proyecto original establecido por el entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova, contemplaba crear instituciones en el nivel posgrado, de investigación, de vinculación con la sociedad, así como ampliar el número de escuelas del bachillerato. Esto, desde entonces, quedó en el olvido. Quizás, su expansión real hubiera reducido los enormes rezagos que hoy manifiesta el nivel medio superior y superior en cuanto a oferta académica, y ese gran porcentaje de alumnos rechazados de la institución tendría mayores oportunidades de estudiar en el Colegio.

⁴⁶ Secretaría de Planeación, DGC-UNAM, México, 2007, <<http://www.stcp.unam.mx/memoria/2007/>>.

Asimismo, en ese último periodo (1995) hubo modificaciones en los planes de estudio: reducción de disciplinas metodológicas y humanistas como Ética y Estética, y aumento disciplinar en Matemáticas, Física y Química. Resalta, que a pesar de estas modificaciones, es de los pocos bachilleratos a nivel nacional que le sigue dando un peso importante al área histórico-social.

El proyecto del CCH fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova. La primera generación de estudiantes del Colegio fue de 1971. Para 1972 estaban funcionando los cinco planteles hoy existentes: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo.

El objetivo era atender una creciente demanda de jóvenes del nivel medio superior en la Zona Metropolitana y al mismo tiempo resolver la desvinculación existente entre las demás instancias académicas de la Universidad –escuelas, facultades, institutos y centros de investigación con dicho nivel de enseñanza. De igual forma, la creación de otro subsistema de bachillerato universitario, alternativo a la Escuela Nacional Preparatoria, implicó transformar la academia con un currículo novedoso –semestral- y con nuevos métodos de enseñanza –basados en el aprendizaje y en unidades didácticas tipo taller.

"Dentro de los logros institucionales que ha conseguido el Colegio destacan la creación de su Consejo Técnico en 1992; el nombramiento de Escuela Nacional en 1997 y la instalación de la Dirección General, en 1998. En la actualidad [2007], atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores.⁴⁷"

Aunque a la fecha no se tienen mecanismos que permitan conocer si verdaderamente los profesores aplican estrategias de enseñanza-aprendizaje, acordes al modelo educativo del Colegio y a su condición de docentes universitarios, el CCH cuenta con cifras dignas de reconocimiento: *"el porcentaje de alumnos que egresa en tres años es del 44%, cifra por encima de la media nacional; los alumnos egresados del Colegio que ingresan a las licenciaturas de la UNAM tienen un egreso aproximado de 40% en promedio, un poco más que la ENP y otros sistemas de bachillerato.⁴⁸"*

⁴⁷ Rito Terán Olguín, *op cit.*, p 23.

⁴⁸ *Ibid*, p 24.

El modelo educativo del CCH es de cultura básica-propedéutico, esto es, prepara al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional; además, su modelo de enseñanza está centrado en el aprendizaje. Así, dirige una formación intelectual ética y social, en la cual considera a sus alumnos sujetos pensantes y autónomos.

Este modelo es un conjunto de ejes que organizan, regulan y evalúan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esos ejes fundamentales son: noción de cultura básica, organización académica por áreas, el alumno como actor de su formación y el docente como orientador en el aprendizaje.⁴⁹ En adelante, se desglosarán esos ejes.

Noción de cultura básica: La cultura básica es el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas; no es el aprendizaje de datos y conceptos solamente, sino también implica la adquisición de las bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos. La cultura básica se integra por las capacidades de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Así, ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario concentrarse en lo básico. Con este tipo de cultura se sabe buscar y analizar información; leer e interpretar textos y comunicar ideas propias; observar y formular hipótesis; experimentar y verificar procedimientos; establecer modelos y resolver procedimientos; y, desarrollar procesos mentales inductivos, deductivos y analógicos.

Organización académica por áreas. Las áreas son los grandes campos de conocimientos que fomentan una visión humanista de las ciencias y la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad. Hablar de ciencias y humanidades es expresar la indispensable integración entre lo que es conocido del mundo y de la humanidad por la propia humanidad (por qué y para qué). El conjunto de las disciplinas académicas del Colegio se articulan en cuatro áreas: Ciencias Experimentales, Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico-sociales y Matemáticas.

⁴⁹ Ver Trinidad García Camacho, "Modelo educativo", *Presentación a la Comisión de Revisión y Ajustes de los Programas de Estudio de los Programas de Estudio*, CCH-Secretaría Académica, enero, 2002.

Este tipo de estructura disciplinar (interdisciplinariedad) logra delimitar los aprendizajes susceptibles de adquirirse en cada área curricular. También, permite una educación sistemática, esencial y significativa, porque se trasciende el enciclopedismo. Así, se promueve un aprendizaje que interconecte las disciplinas en la comprensión de una sola realidad, logrando una explicación más plena (global) de determinados fenómenos.

En consecuencia, se contempla la vigencia de dos tipos de comprensión de la realidad: el de las ciencias naturales y el de la historia y las ciencias sociales; mismas que quedan agrupadas en las áreas de Ciencias Experimentales e Histórico-social, respectivamente. Por otra parte, también se incluye la enseñanza del lenguaje, capacidad de simbolización humana, subdividido en la lengua española y en las matemáticas. La primera se congrega en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación; la segunda en el área de Matemáticas.

El alumno como actor de su formación. Tanto el enfoque de las materias, las formas de trabajo en el aula y laboratorios, la preparación y formación de profesores, y los mecanismos de gestión académica y administrativa de la institución, toman a esta concepción del alumno como el referente para organizar sus actividades. Por ello el uso del curso-taller en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la enseñanza está centrada en el aprendizaje activo del educando.

El docente como orientador en el aprendizaje. El modelo de docencia debe desarrollar y fortalecer las habilidades básicas de saber planear, instrumentar y evaluar las clases. Además, debe promover la capacidad en los docentes para orientar la adquisición de conocimientos de calidad, construir materiales didácticos, retroalimentar el aprendizaje de los alumnos de manera cotidiana, reflexionar sobre su práctica docente, y trabajar de modo colegiado para remediar y mejorar las acciones de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, la tarea colegiada e institucional se da desde la revisión y actualización de la currícula y la infraestructura académica, hasta la formación de los docentes.

En referencia a la tarea del académico, consiste en brindar a los estudiantes los instrumentos metodológicos necesarios para aprender a aprender, a ser y a hacer. Así, el concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, y el profesor no es sólo transmisor del conocimiento sino es un compañero, coordinador,⁵⁰ en la construcción del conocimiento del alumno. Con esto, el CCH propone un aprendizaje dinámico en donde el estudiante desarrolla una participación académica activa y permanente.

En términos generales, la propuesta educativa del Modelo del Colegio se centra en dotarle al alumno de aprendizajes y herramientas cognitivas básicos, sentido de responsabilidad ética individual-social, una actitud ante la ciencia y una autonomía intelectual; todo ello para efecto de aplicarlos en su vida cotidiana. Asimismo, el desarrollo del alumno crítico, forma parte de la filosofía académica del CCH; lo que implica, adquirir un adecuado nivel intelectual donde exista la capacidad de analizar y valorar los conocimientos adquiridos, y de juzgar acerca de la validez de los conocimientos presentado durante la vida académica. Por consiguiente, la misión académica del Colegio es la formación integral, es decir, que los alumnos sean *"sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos."*⁵¹

Asimismo, las tres orientaciones educativas del Colegio son: la filosófica, pensar por sí y a sí mismos; la política, formación democrática; y, la pedagógica, aprender para la vida. Sobre esto, los tres ejes de aprendizaje se denominan aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. El aprender a aprender, hace referencia a que el alumno sea capaz de adquirir de manera permanente, conocimientos disciplinares, logrando en el proceso de formación su autonomía académica, en congruencia con su desarrollo biopsicosocial. En el aprender a hacer, el estudiante pone en práctica sus conocimientos teórico-metodológicos desde (y en) el aula y/o laboratorio, eligiendo e

⁵⁰ Para el modelo educativo constructivista, el profesor facilitador es también mediador, por lo que debe diseñar, instruir, guiar y dirigir acciones con base en la externalización de operaciones cognitivas y metacognitivas expresadas a través de cualquier modalidad de lenguaje (escrito, verbal, matemático, gráfico, corporal, musical) y al interior de sus respectivos escenarios de aprendizaje, de manera que pueda lograrse que tanto contenidos como destrezas puedan internalizarse en actitudes que constituyen el comportamiento inteligente. En Hilda Doris Zubiría Remy, *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*, México, 2004, p 78.

⁵¹ CCH, "Misión y filosofía de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades", en UNAM-CCH, <www.cch.unam.mx/mision>.

innovando procedimientos de trabajo. En cuanto al aprender a ser, el educando desarrolla valores y actitudes humanísticos, particularmente éticos, cívicos y de sensibilidad artística, realizándose como un ciudadano democrático.⁵²

Finalmente, cabe decir que la estrategia de aprendizaje está diseñada en cuatro dimensiones: teórico-metodológica disciplinar, habilidades intelectuales, actitudes y valores. Dimensiones que son aplicadas en diversas unidades didácticas: Curso, seminario, taller y laboratorio;⁵³ siendo la más común el curso-taller.

En el CCH, los ejes de formación integral se estructuran en la orientación, contenidos y organización de sus planes de estudio, así como en sus métodos de enseñanza-aprendizaje. Esto, se concretiza desde la enseñanza y el aprendizaje significativo de los contenidos de aprendizaje; así es como se impulsa que el alumno adquiera una formación integral para que, por sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuma valores y opciones personales.

En la pasada reforma curricular del CCH, en el Plan de Estudios Actualizado (PEA), los contenidos de aprendizaje básicos son: el aprendizaje de lo computacional, es decir, de lenguajes utilizados para la producción y la transmisión de la información y el conocimiento, la forma de entenderlos, aplicarlos y hacer uso responsable de dicha información; la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés);⁵⁴ el aprendizaje de elementos básicos de la cultura nacional reafirmando mediante la confrontación de ideas provenientes de otras culturas; la enseñanza del lenguaje matemático, ya que éste condiciona tanto la comprensión precisa y económica de numerosos problemas de las ciencias naturales y sociales, como la comunicación eficaz de resultados y conocimientos.

Sobre esto, la estructura de las áreas ha mejorado con la incursión de tres elementos esenciales: 1) las actitudes y valores científicos y humanísticos en cuya formación cada área colabora; se manifiesta en la construcción, por parte de los alumnos, de su propio criterio y de su singular visión del mundo; 2) las habilidades intelectuales que constituyen en los educandos, la capacidad de enfrentar problemas conceptuales y prácticos de conocimiento y de acción, relacionados con la vida

⁵² Quizás más adelante pudiera integrarse otro aprendizaje fundamental en el desarrollo integral: aprender del otro donde se conjugan conceptos, habilidades, procedimientos, actitudes y valores; es decir, es un aprendizaje multifuncional.

⁵³ Ver Margarita Pansza G, Esther Carolina Pérez y Porfirio Morán, *Operatividad de la didáctica*, Tomo 2, México, 2005.

⁵⁴ La lengua extranjera, que en la actualización del plan de estudios adquirió carácter de materia obligatoria, se encuadra en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

académica y cotidiana; 3) el conjunto de la información disciplinaria a partir del objeto de estudio determinado en los programas institucionales; su comprensión requiere de la integración teórica de las disciplinas en las diferentes áreas.

Hoy (2009), quizás los distintos actores educativos hayan percibido varias debilidades en los actuales planes y programas de estudio pero, poco a poco, se ha ido remediando las condiciones que aparecían en los ochentas. "*David Pantoja Morán señalaría cuáles eran los problemas por los que atravesaba el Colegio: falta de una definición clara y específica del bachillerato, así como el tipo de cultura que se pretendía desarrollar en el educando; que los programas de cada asignatura, incluyendo los de 5º y 6º semestre, se caracterizan por la amplitud de los contenidos, cayendo contradictoriamente, en el enciclopedismo que pretendía combatir el Plan de Estudios del CCH; y carece de una estructura legal y académica desde sus primeros años.*"⁵⁵ Por ello, debe reconocerse el trabajo logrado en la pasada reforma curricular donde "*se promueve una mayor capacidad de comprensión, búsqueda, contrastación, verificación y expresión... por lo cual, este bachillerato ofrece a sus alumnos una enseñanza acorde a los requerimientos del siglo XXI.*"⁵⁶

Decir que la educación es palanca del desarrollo no es nuevo, por el contrario, es un viejo dicho, que en el contexto actual de la *Sociedad del conocimiento*, se retoma con mayor ímpetu. Pensando en el desarrollo nacional, el papel del Colegio de Ciencias y Humanidades debe ser de calidad e implica la necesaria participación de todos sus integrantes en la esfera interna, y de los demás actores sociales, en el ámbito externo; todo ello dentro del marco de la autonomía universitaria. Por ello, uno de los principales parámetros de calidad del bachillerato debe seguir siendo la formación integral que evita el fracaso educativo. En palabras de Pablo González Casanova, el fracaso se observa cuando "*...esa mayoría (de personas) se queda sin los elementos necesarios para el triunfo científico, académico o social después de haber terminado sus estudios, o después de haberlos abandonado a mitad del camino.*"⁵⁷

En este sentido, se requiere una política de evaluación y acreditación académica en su totalidad, es decir desde el ingreso, el transcurrir del alumno en la institución y su egreso; coherente y competitiva, que alcance los objetivos del desarrollo individual y

⁵⁵ Esther Galindo Rivero, *Reflexión, análisis y propuestas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Ciencias Políticas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo*, Tesis de Licenciatura en Sociología, UNAM-FCPyS, México, 1994, p. 35.

⁵⁶ Rito Terán Olguín, *op cit*, p. 20.

⁵⁷ Pablo González Casanova, "El problema del método en la reforma de la enseñanza", en *Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*, Vol. 2, N° 2, México, 1953, p. 16.

nacional en torno a la formación integral de los estudiantes. Por ello, no debe perderse de vista que dicha formación depende del desarrollo de aprendizajes disciplinarios, de habilidades y destrezas del pensamiento, de actitudes de entrega y perseverancia, y de valores éticos y democráticos.

Por consiguiente, el área Histórico-social que integra a las disciplinas de las ciencias sociales, entra en el presente estudio con objeto de reconocer sus aportes en los aprendizajes significativos de los alumnos; sin duda, herramientas que también benefician en lo colectivo a cualquier sociedad, pues está más que demostrado que una sociedad crítica (uno de los atributos esenciales que aportan los estudios sociales) genera una mejor sociedad.

2. Las Ciencias Sociales en el Bachillerato Universitario.

“Por la ciencia había llegado hasta penetrar en ciertas iniciaciones astrológicas y quirománticas; ella le desviaba de la contemplación y del espíritu de la Escritura”.

Rubén Darío, “La extraña muerte de Fray Pedro”.

Hablar hoy de la situación de la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato universitario, y más aún en el nivel medio superior, es un tanto complejo. Esto, porque hay que revisar históricamente su accionar; analizar los múltiples modelos educativos y la manera en que el maestro los aplica; identificar el vínculo entre los contenidos de aprendizaje con los requerimientos sociales e individuales que exige la formación integral; y, reconocer los niveles de aprendizaje de los alumnos a la par que el rol desempeñado por el docente y la institución en ello. Asimismo, la complejidad se agudiza en un período histórico de constantes cambios, los cuales demandan aprendizajes más sólidos, permanentes y flexibles.

Si bien la enseñanza de las ciencias sociales encierra en sí grandes complicaciones, éstas se agudizan más por la crisis que encierra su campo científico-disciplinar: sus diversos paradigmas, muchas veces en constante pugna; sus divergencias teóricas; la brecha elaborada por el excesivo teorismo entre sus planteamientos teórico-metodológicos con la aplicabilidad de la vida social; su escasa divulgación y socialización de sus conocimientos; y su limitado uso en la vida cotidiana.

Sin embargo, pese a sus limitantes, las ciencias sociales son un punto nodal en la currícula del bachillerato universitario para promover la formación integral de los estudiantes. El papel desempeñado para estas disciplinas es interiorizar en ellos una actitud ante la ciencia, que libere a los estudiantes de concepciones idealistas y de prejuicios sociales, adquiriendo así, la capacidad de conocer, comprender y explicarse la realidad social mediante los aprendizajes proporcionados por las ciencias sociales. Por otro lado, esas disciplinas escolares refuerzan la socialización de las personas así como la valoración de ello sobre principios de justicia, libertad y democracia.

En este rubro, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades, pertenecientes al bachillerato universitario de la UNAM, han diseñado un conjunto de planes y programas de estudio para el estudio de las ciencias sociales. A pesar de que ambas instituciones difieren en muchos aspectos (currícula, modelo educativo, etc), los contenidos de aprendizaje caminan en la misma dirección: la formación integral.

En este capítulo se profundizará en la aportación académica de las ciencias sociales. Asimismo se reconocerá su lugar en el bachillerato universitario, acotando el tema al Colegio de Ciencias y Humanidades, concretamente a la materia de Ciencias Políticas y Sociales; de tal forma que se reconozca que una de las principales dificultades que enfrentan las materias de ciencias sociales es su conversión en objetos de aprendizajes.

2.1. Panorama disciplinar

Comprender la realidad social implica no sólo informarse sobre ella, sino también reflexionarla, criticarla y, sobre todo, diseñar mejores condiciones de existencia. Estos elementos permiten a la especie humana reconocerse como sujeto, en lo individual y en lo general, que existe y actúa en un tiempo y espacio concretos, es decir, entenderse como un ente histórico y social.

Aprehender el complejo social obliga al humano a estudiarlo como un saber general configurado como: integración natural y social; totalidad social -económica, política, social, cultural y de mentalidades; estructura de permanencias y cambios; proceso de pasado, presente y futuro; relaciones de consenso-inclusión y conflicto-exclusión; esfera pública-privada; nivel macro-micro; espacio local, estatal, regional, nacional, internacional y global; conocimiento mágico, de sentido común, religioso, especulativo, científico y complejo; condición humanizadora y deshumanizadora; y, proyecto de lo que se fue, se es y lo que se debe ser.

En este sentido, conocer el aspecto social requiere que los individuos adquieran un saber general, de conocimientos y habilidades con los cuales se asuman actitudes y valores sobre el mundo social y natural. Esta capacidad de conocer se traduce en la habilidad intelectual de interpretar y desarrollar una conciencia crítica con una participación activa en la realidad. Precisamente, el estudio de las ciencias sociales brinda esta posibilidad, pues son un abanico de herramientas teóricas-prácticas fundamentales para la explicación de los problemas humanos.

Las ciencias sociales son aquellas disciplinas⁵⁸ que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social. De igual manera, estudian las formas en que la humanidad se organiza, toma decisiones y ejerce el poder; asimismo, favorecen al análisis de las instituciones sociales y políticas. De este modo, el ser humano y su producto, la realidad social, constituyen el objeto de estudio de las ciencias sociales.

⁵⁸ "En sentido intelectual, es toda materia de enseñanza (ej.: disciplinas humanísticas, jurídicas, científicas, etc.); el uso del término acentúa, sin embargo, el aspecto formativo más que el informativo de la enseñanza"; Ezequiel Ander-Egg, *Diccionario de Pedagogía*, Editorial Magisterio, Argentina, 1999, p 149.

Si bien, las ciencias sociales son aceptadas como ciencias en el siglo XIX, es en la Antigüedad donde se encuentran sus orígenes, gracias a los planteamientos filosóficos, históricos y jurídicos de esas sociedades. Las ciencias sociales están formadas por la Antropología, la Arqueología, la Sociología, las Ciencias Políticas, la Economía, la Geografía, la Historia, el Derecho, la Psicología, las Ciencias de la Comunicación, las Relaciones Internacionales, entre otras más.

En los finales de la época moderna, la Ciencia Política, la Economía, la Geografía, la Sociología y la Antropología alcanzaron el rango de ciencia o disciplina en la medida en que delimitaron su objeto de estudio, hicieron más eficaces la comprobabilidad de sus supuestos, proporcionaron teorías, conceptos y categorías más especializadas y perfectibles, respondieron a necesidades sociales visibles, y divulgaron sus productos. Cabe destacar que desde la segunda mitad del siglo XX, son las disciplinas científicas que promueven con mayor profundidad una saber (y una cultura) democrático.

Las dudas en torno a su científicidad están más que superadas porque se ha demostrado que: son racionales y autoreflexivas; usan métodos y metodologías científicas ya sean cualitativos o cuantitativos; son fácticas y formales; cuentan con marcos teóricos e históricos; comprueban hipótesis; gozan de leyes y principios; elaboran conceptos y categorías de análisis; socialmente son útiles y necesarias; son orientadas por paradigmas científicos; poseen una gran diversidad de disciplinas auxiliares; y, sus planteamientos son parámetros de verdad social.⁵⁹ Tal vez, una de sus características más propias sea el uso indisoluble de la subjetividad para la construcción del conocimiento social objetivo. De ahí, las múltiples perspectivas teórico-prácticas.

Dentro de las ventajas de este último planteamiento destaca, por ejemplo, el uso de distintas visiones teóricas para analizar cualquier aspecto de la sociedad; elemento que enriquece el conocimiento social (objetivo-subjetivo) porque llega a nuevos descubrimientos y potencializa el desarrollo humano. De igual forma, la asistencia y transversabilidad de disciplinas como la Historia, Economía, Antropología, Psicología, por mencionar algunas; forman un cuerpo de interdisciplinariedad que brinda una fuente importante de innovación.⁶⁰

Una muestra, la temática de la democracia. Lejos de ser analizada únicamente como forma de gobierno, su desarrollo teórico-conceptual permite una definición como

⁵⁹ Ver Gustavo Ernesto Emmerich, *Metodología de la Ciencia Política*, UAM, México, 1997.

⁶⁰ Ver Matei Dogan y Robert Pahre, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México, 1993.

estilo de vida, como configuración social. Conjuga desde aspectos económicos: distribución equitativa de la riqueza social; políticos: socialización del poder político autónomo y responsable; históricos: proceso de conquista de derechos y obligaciones ciudadanas; sociológicos: prácticas sociales, estructura y vida cotidiana liberalizadoras; psicológicos: formación de personalidades abiertas e interdependientes; comunicacionales y antropológicos: el diálogo y la pluriculturalidad como condiciones democratizadoras; jurídicos: universalización de los derechos humanos y la dignidad humana como condición social; filosóficos y éticos: búsqueda del desarrollo y la calidad humana que se conjugan con los valores individuales y sociales.

Sin embargo, estas virtudes (pluri) teóricas y (pluri) metodológicas pueden presentar limitaciones. Sobresale, por ejemplo, la lucha dogmática entre los distintos paradigmas que se disputan supuestas verdades absolutas utilizando formas poco científicas como el desprestigio del otro o su exclusión; o quizás, otra dificultad todavía más común sea, lo que Maffesoli llamó, el burocratismo científico: *“la audacia, la curiosidad y la vivacidad del espíritu se van perdiendo progresivamente por efecto de grasas nefastas que son la pereza, el establecimiento institucional y, naturalmente, el prurito incesante del intelectual por asesorar a todo aquel que posea un poco de poder y que se ponga a su alcance.”*⁶¹ El problema más grave es que el producto científico se estanca y su contribución social se limita; fenómeno que representa la pérdida de contribución social (sentido) de estas ciencias y, por ende, su condición de crisis.

Dentro de las características científicas de las ciencias sociales se presentan sus distintas clasificaciones disciplinares. Una de ellas hace la separación con base en el tipo de análisis que elabora. Por una parte, si se enfoca al producto de la actividad del ser social, es decir de sus relaciones sociales, se encuentran ciencias como la politología, economía, derecho, etc.; por otra, si lo que se estudia es su esencia social, emerge la sociología así como la antropología entre otras más.⁶²

Otro rasgo de las disciplinas sociales es el análisis de la totalidad social en sus dimensiones macro y micro: el primer aspecto concentra el conocimiento de las estructuras históricas, sus procesos de conformación y cambio, sus dinámicas de permanencia y transformación, los factores, las circunstancias y los actores que las alteran y consolidan. El aspecto micro aglutina la interiorización del mundo social en los individuos, las distintas manifestaciones culturales de la vida cotidiana que, de

⁶¹ Michael Maffesoli, *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México, 1993, p 10.

⁶² Ver Raquel Gutiérrez Aragón, Sergio Aguilar Méndez y Rolando Tafolla Maculen, *Ciencias sociales y económicas en la vida cotidiana hacia un nuevo siglo (Panorama introductorio)*.

forma inconsciente y conciente, se corresponden o disientan con el ámbito macro. "Somos productos y productores en el ciclo rotativo de la vida... las interacciones crean una organización que tiene cualidades propias, en particular el lenguaje y la cultura. Y esas mismas cualidades retroactúan sobre los individuos desde que nacen al mundo, dándoles lenguaje, cultura, etcétera."⁶³

Una muestra de esa intersección. En México, el autoritarismo es una constante de sus regímenes políticos y su accionar permea en todas sus instituciones sociales como la familia, la escuela, la empresa, los medios de comunicación; y en un sinnúmero de relaciones humanas cotidianas. Esto explica los números bajos en cultura democrática, que hoy presenta la sociedad mexicana, manifiestan un arraigo cultural de esa práctica política.⁶⁴ Luego entonces, la configuración micro-macro se interrelaciona de manera tal que conforma –reproduce y cambia en lo necesario– una sociedad autoritaria contemporánea. En este sentido, valdría la pena advertir que el lenguaje juega un papel imprescindible en la construcción del conocimiento social; es decir, el hecho de ‘autoritarizar’ socialmente una sociedad, implica que el conocimiento se origina tanto en el conflicto social como en la comunicación, es un acto público y es producto de una colectividad que lo acepta y lo reproduce.

En la actualidad, las ciencias sociales presentan problemas muy enraizados que trascienden al plano escolar; aunque en realidad las complicaciones surgen en su dimensión burocrática-académica que Maffesoli bautizó, atinadamente, como "*ciencia social de servicio o perspectivas de legitimación del orden establecido (naturalmente, sea cual fuere)*".⁶⁵ Esto por sus paradigmas deterministas que disponen de elementos tales como: coartar la integración teoría-práctica con teoricismos o pragmatismos; carecer de divulgación para el conjunto de la sociedad –en la escuela, por ejemplo, los métodos de enseñanza tradicionales colaboran en hacer indescifrables sus contenidos; ser confusos en la comprensión de lo cotidiano; y, presentar enormes dificultades para reconstruir la realidad desde el punto de vista del actor o del sujeto social.

Esto sin lugar a dudas complica más el significado y actuar de las ciencias sociales, pensando en el sentido social que éstas deben tener para seguir existiendo. De seguir

⁶³ Edgar Morin, "La noción de sujeto", en D. Fried, *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, México, 1994, p 71-72.

⁶⁴ Nueve de cada diez mujeres, discapacitados, indígenas, homosexuales, adultos mayores y pertenecientes a minorías religiosas opinan que existe discriminación por su condición; así como una de cada tres personas (30.4 por ciento) pertenecientes a dichos grupos dice haber sido segregada por su condición durante el último año (2005) y 30 por ciento ha sido discriminado en el trabajo. Éstas son algunas cifras que revela la *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México* realizada por la SEDESOL en el 2005.

⁶⁵ Michael Maffesoli, *op cit.*, p 14-15.

así, su estatus de conocimiento científico perderá mucho peso. Este tipo de cultura, *"subordinada a los imperativos del sistema, incita al odio contra las convenciones y virtudes de la vida cotidiana... y perturba su infraestructura comunicativa."*⁶⁶ La pérdida de sentido se percibe, en mayor medida, en la escuela, porque no sólo el problema radica en los contenidos e informaciones científicos sino, más aún, en la manera en que es transmitido ese contenido. Nuevamente el problema de la comunicación aparece como un factor clave en la construcción del conocimiento social de las ciencias sociales.

Para algunos autores, la situación de desarrollo y crisis de las ciencias sociales aparece desde la época moderna en la cual, las relaciones humanas se hicieron más complejas: crecieron las sociedades y con ello, las relaciones de poder, las formas de organización, producción y consumo, las formas de parentesco y propiedad, las conexiones entre pueblos, etnias, naciones y Estados; asimismo, se consolidó la empresa como núcleo de la producción social y el consumo como condición de supremacía individual. Así, ante la imposibilidad de los parámetros conceptuales de la Antigüedad y el Medievo para explicar y comprender dicha complejidad social, las ciencias sociales aparecieron como tales, y se institucionalizaron; proceso que implicó, paralelamente, su desarrollo y su crisis.

Sobre esto, la dinámica del modo de producción capitalista generó, desde el Renacimiento y en mayor medida en el Siglo de las Luces, la separación entre la ciencia, la tecnología y las humanidades, particularmente la filosofía: *"entre 1750 y 1870... se produjo el así llamado 'divorcio' entre la ciencia y la filosofía. Desde entonces, hemos trabajado dentro de una estructura de saber en la que hay una clara distinción entre 'filosofía' y 'ciencia', dos formas de saber que incluso se consideran antagónicas."*⁶⁷

Aún más, la 1ª Revolución industrial de finales del siglo XVIII y principios del XIX creó nuevos factores sociales en el mundo industrializado: producción en masa, urbanización, uso de máquinas, expansión fabril, sencillez laboral, empleo de mujeres y niños, enajenación del proceso productivo, ensanchamiento de las desigualdades sociales, etc.; motivo que derivó en la institucionalización, por los sistemas universitarios, de la ciencia, precisamente para resolver y prever las nuevas problemáticas sociales y favorecer al desarrollo industrial.

⁶⁶ Jürgen Habermas, "La modernidad, un proyecto incompleto", en Joseph Picó, *Modernidad y posmodernidad*, España, 1988, p 26.

⁶⁷ Emmanuel Wallerstein, *Las incertidumbres del saber*, Barcelona, 2005, p 24.

Más adelante, las concepciones científicas positivistas siendo hegemónicas, separan, por 'naturaleza científica' las ciencias físico-experimentales de las ciencias sociales. Incluso, llegan a negar la científicidad de las disciplinas sociales por carecer de métodos objetivos-cuantitativos donde fuera posible demostrar, vía el experimento, las hipótesis. Sin embargo, a pesar de los obstáculos que los parámetros newtonianos le imponían a las ciencias sociales, éstas se institucionalizaron a fines del siglo XIX pues su pertinencia social era fundamental para el cambio social. Había un afán transformador de la sociedad, en el cual la ciencia debía participar.

Por un lado, la dimensión dominante, sistémica diría Habermas, requería estudios verídicos y propositivos para hacer viable el desarrollo del capitalismo. Fenómenos como la internacionalización del capital, el imperialismo, el neocolonialismo, la 2ª Revolución Industrial; corresponden con la necesidad de nuevos mercados y sociedades, de materias primas y fuerza de trabajo barata, y sobre todo, con la garantía del consumo de sus productos; en suma, fue importante cimentar las bases culturales que permitieran reproducir y fortalecer el sistema social.

En este marco, las ciencias sociales tendrán el papel de adaptar las nuevas sociedades al mundo industrial. Autores como Augusto Comte, Herbert Spencer, Emile Durkheim, Bronislaw Malinowski y Max Weber, aportarán interesantes análisis sociales. Aunque, en el ámbito institucional el paradigma dominante fue el positivismo, tanto el estructuralismo, el funcionalismo y la sociología comprensiva coadyuvaron en el desarrollo capitalista y en la legitimidad de las ciencias sociales.

El matiz científico de las ciencias sociales que conllevó a su institucionalización implicó un desprendimiento epistemológico. *"Basta recordar que, en su Methodenstreit, las tres disciplinas principales creadas para estudiar el mundo moderno –la economía, la ciencia política y la sociología- eligieron ser nomotéticas con lo que buscaron reproducir, en la medida de lo posible, los métodos y la cosmovisión epistemológica de la mecánica newtoniana. El resto de las ciencias sociales se veían a sí mismas como más humanísticas y narrativas, pero de todos modos intentaron ser 'científicas' a su manera."*⁶⁸

En los finales del siglo XIX, desde Europa Occidental hasta el mundo (universitario) entero, el mecanismo de legitimidad científica pasó a ser el uso de la razón positivista. Esto implicó dejar de lado en el análisis social muchos factores y elementos que, de alguna u otra manera, inciden en las transformaciones o permanencias sociales como

⁶⁸ *Ibid*, p 25.

son la naturaleza, el sentimiento, la sensibilidad, lo orgánico y la imaginación. De este modo, se pretendió anular el valor de la subjetividad en las ciencias sociales. El resultado fue un cúmulo de teorías y conceptos fragmentados, cerrados y alejados de los asuntos de la vida cotidiana; de lo propiamente humano. De ahí, surgieron algunas trabazones teórica-prácticas de las ciencias sociales que, en palabras apropiadas, se han conocido como dicotomías científicas: sujeto versus objeto; teoría versus práctica; social versus individuos; conocimiento científico versus conocimiento ordinario; ciencias exactas versus ciencias sociales; por citar algunas.

Por otro lado, la acción de explotación, causa de la creciente desigualdad social, será la otra dimensión a la que las ciencias sociales se enfocarán. Proletarización de la población, ejércitos laborales de reserva (desempleados), subempleo, falta de poder adquisitivo, represión burguesa, marginación y analfabetismo, violencia y degradación social serán elementos que incorporará el marxismo, principalmente, para contrarrestar esas situaciones. Bajo esta perspectiva, la ciencia social debía apostar por la praxis y la revolución proletaria desde el plano de la superestructura... buscar el consenso, la guerra de posiciones para construir el Bloque histórico socialista y/o comunista.⁶⁹ En este rubro, el materialismo histórico-dialéctico de Carlos Marx, Engels y Lenin será el paradigma más difundido y, en su momento institucionalizado una vez que fue adoptado el socialismo 'científico' por algunos Estados en pleno siglo XX: URSS, Europa oriental, China, Cuba y Vietnam.

En consecuencia, en el siglo XIX y principios del XX, el positivismo y el marxismo fueron los enfoques dominantes y en pugna, que ofrecieron una visión totalizadora de la realidad social: propusieron leyes generales de desarrollo y se asumieron como instrumentos ideológicos-guía de la acción social y política de los diferentes grupos sociales. Su validez científica se sustentó en teorías con pretensiones de verdad que fueron legitimadas por un número considerable de científicos sociales y de grupos de poder, encontrando en las ideas de progreso y evolución la justificación política en todos los ámbitos de la actividad humana.

Por consiguiente, el matrimonio ciencia (positivista) capitalismo generó una tendencia 'científica' para responder a las demandas de productividad dominantes, ignorando con ello las otras demandas sociales y estableciendo una pérdida de sentido de la ciencia en general y de las ciencias sociales en particular. De este modo,

⁶⁹ Ver Antonio Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*, Buenos Aires, 1972.

comenzó la construcción de las torres de Babel universitarias y científicas, aisladas y descomprometidas con muchas situaciones, problemas y necesidades de la humanidad. Los regímenes comunistas y/o socialistas no escaparon a esto. Sus matrimonios con el marxismo ortodoxo tuvieron los mismos resultados científicos. En ambos modos de producción social, gobernó en las ciencias sociales el burocratismo académico.

Ya en pleno siglo XX, el dinamismo del capitalismo en sus conflictos económicos y políticos provocaron el crecimiento de los movimientos sociales, guerras mundiales y el triunfo de la revolución socialista en Rusia. Los argumentos positivistas carecieron de credibilidad y este paradigma entró en crisis; paralelamente, el socialismo marxista se colocaba como paradigma dominante.

Ante una sociedad cada vez más especializada por sus formas de producción, la estructura de las ciencias también cambió y adquirió el rasgo de especialización; rasgo que quedó supeditado al mercantilismo científico y académico. Es decir, al limosneo de recursos y a la dependencia total a las necesidades del 'mercado' o de lo político. ¿Cuántas propuestas novedosas de las ciencias sociales quedaron en el olvido? No se sabe, pero debieron ser muchas. Algunas, por fortuna, se han rescatado gracias a que se publicaron –o quizás valdría más decir, se comunicaron- pese a la exclusión de los 'doctos'. Un caso es el de la sociología figuracional de Norbert Elías.

Asimismo, en un contexto de nuevas dificultades de convivencia social, de segunda revolución científico-tecnológica, de debacle del positivismo y de dogmatismo del marxismo, se incitó la producción de distintos trabajos científicos en los diferentes campos disciplinarios con nuevos enfoques teóricos. Los más aceptados fueron el estructuralismo y el funcionalismo.

Incorporadas al debate científico, el estructuralismo, funcionalismo y marxismo se sistematizaron en dos grandes posiciones en las ciencias sociales: teorías evolucionistas y teorías del conflicto social. A partir de este momento, las ciencias sociales se reafirmaron como disciplinas autónomas, traducéndose esta acción en la fundación de centros e institutos de investigación y la generalización de su enseñanza en las universidades. No obstante, el burocratismo científico continuó.

A partir de la Segunda Guerra Mundial se agudizó más la subordinación de las ciencias sociales a la burocracia académica y la ciencia se politizó más: si el gobierno le declaraba la guerra a la Luna, se producía una gigantesca y monopolizadora concentración de recursos en una sola dirección; si le declaraba la guerra a los

'agitadores', la ciencia tenía que hacer su papel de salvaguarda del sistema. Rara vez triunfaron esas guerras aunque el despilfarro de dinero fue sorprendente. Tan solo la carrera armamentista o la conquista de la Luna son ejemplos en los cuales, tras gozar de gran apoyo gubernamental, los analistas sociales no respondieron a deseos ni a necesidades científicas.

"La 'disciplinización' de las ciencias sociales, en tanto campo del saber 'entre' las humanidades y las ciencias naturales, y profundamente dividido entre las 'dos culturas' [filosofía y ciencia], se hizo evidente hacia 1945... solamente seis nombres contaban con la aceptación de la mayor parte del mundo académico, y reflejaban tres clivajes subyacentes que parecían plausibles a fines del siglo XIX: la división entre pasado (historia) y presente (economía, ciencia política y sociología); la división entre el mundo occidental civilizado (las cuatro disciplinas anteriores) y el resto del mundo (la antropología, dedicada a los pueblos 'primitivos' y los estudios orientales, dedicados a las 'grandes civilizaciones' no occidentales), y la división, válida solamente para el mundo occidental moderno, entre la lógica del mercado (economía), el Estado (ciencia política) y la sociedad civil (sociología).⁷⁰"

Crisis de las ciencias sociales fue el adjetivo que se convirtió en sustantivo y, más allá, en esencia de ellas. Parte de esto, fue el afán de universalidad y los fines que perseguía el conocimiento, ya que dejó de lado la promesa de la Ilustración: "la verdad nos hará libres". En los hechos los conocimientos científicos habían servido, mayoritariamente, para mantener y administrar el poder.

Nuevamente, surgieron nuevas respuestas a esta crisis científica: aparecen la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, el positivismo lógico del Círculo de Viena, el Círculo de Praga y la Escuela de los Annales. Con ellas se produce una apertura y enriquecimiento del quehacer científico, donde lo social, lo histórico, lo económico, lo político, lo filosófico y lo cultural se reconceptualizan. Estos enfoques teóricos, lograron mayor nivel de consolidación cuando los institutos y centros de investigación de las universidades, ante el desbordamiento de los fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales crearon programas de investigación que incluían la práctica de la interdisciplina, la multidisciplina y la transdisciplina.

Sin embargo, estos avances de diversidad analítica no lograron contrarrestar las consecuencias ideológicas del mundo bipolar y la denominada Guerra Fría, provocadas por la exclusión de los enfoques adoptados por el bloque socialista –marxismo- y el

⁷⁰ *Ibid*, p 26.

capitalista –estructuralismo y funcionalismo; ya que éstos continuaron siendo hegemónicos en cada uno de los dos sistemas económico-sociales. El resultado más evidente fue el debilitamiento, sobre todo, del llamado socialismo real y del Estado de bienestar.

En el largo plazo, esta modalidad ‘clásica’ de las ciencias sociales no resistió la pérdida de sentido y tuvo, forzosamente que iniciar su proceso de reestructuración en el actual periodo cultural denominado “la sociedad del conocimiento”, cuyos escenarios sociales forzaron a integrar análisis interdisciplinarios regenerando el sentido social de las disciplinas sociales.

Algunos antecedentes de esta situación fueron, sin lugar a dudas, los movimientos sociales del 50 y 60; la lucha de mujeres por sus derechos, así como de minorías sociales y las numerosas insurrecciones culturales de la década de 1970. Ya en los ochenta, el inicio de la consolidación mundial de la política neoliberal con el derrumbe del bloque soviético; la tercera revolución científico-tecnológica, fundada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el nuevo proceso de globalización, mundialmente desigual y con nuevas formas de dominación y explotación.

En efecto, los paradigmas de las ciencias sociales entraron en crisis y han sido obligados a repensar categorías, teorías e interpretaciones para comprender a la actual sociedad, caracterizada entre otras cosas por: sus riesgos e incertidumbres; la polarización y desigualdad social; la hegemonía de las transnacionales y del capital financiero; el sorprendente desarrollo y aplicación de la tecnología global al servicio de la economía de mercado; el detrimento humano y ambiental; la crisis del Estado-nación y la pérdida de las soberanías; la renovación de los fundamentalismos y regionalismos; la internacionalización de la violencia y la demanda urgente por internacionalizar los derechos humanos; la crisis y la reconceptualización de los valores individuales, sociales y ambientales.

¿Cómo no cambiar ante un mundo donde el cambio se torna más rápido, complejo y necesario en el corto plazo? Las ciencias sociales han tenido que rescatar en su etapa de crisis elementos que no habían podido incorporar en el pasado debido principalmente a la Guerra Fría. Ahora, en respuesta (a favor o en contra) a la nueva dinámica humana, llena de crisis, en la cual el neoliberalismo se ha convertido en el centro que globaliza y filtra toda interacción humana; la realidad humana le demanda, directa o indirectamente, a las ciencias sociales la incorporación en sus construcciones de conocimiento, de categorías y componentes de análisis como:

- Integración y no integración de las economías en el plano internacional.
- Globalismo, globalización y neoliberalismo.
- Interdependencia, exclusión y explotación en el marco de la totalidad social.
- Complejidad, crisis y aceleración del cambio social e individual.
- Crisis y reestructuración del Estado-nación.
- Impacto de las políticas públicas y privadas en el empleo y la distribución de la riqueza.
- Debilitamiento y fortalecimiento de lo múltiple y diverso.
- Relaciones multiétnicas y multiculturales en las políticas de la sociedad civil y política.
- Distribución del poder político entre las élites y las clases populares.
- Desarrollo de la infraestructura productiva y su relación con la ecología.
- Reducción y/o ampliación de los espacios estatales, públicos y privados en beneficio o perjuicio de determinados sectores sociales.
- Despolitización del mercado y tecnificación del conocimiento.
- Derechización, pragmatismo de la política y sociedades cerradas.
- Dinamismo de la sociedad civil y sus representaciones.
- Renacimiento de utopías: democracia social y política, socialismo, comunismo y liberalismo.
- Reparición de narraciones y visiones del mundo (milenarios).
- Pérdida de la capacidad comunicativa, des-información, crisis de valores y pérdida del sentido del pasado (desmemorias colectivas).⁷¹

En esta acepción, las ciencias sociales intentan superar los paradigmas arbitrarios, promover la interacción y configuraciones analíticas de diversos arquetipos metodológicos, responder a las demandas sociales –dotarse de sentido social- y uno muy importante, incorporar, como objeto de estudio, la vida cotidiana o sea su pertinencia social.

Evidentemente, las nuevas temáticas emergentes solicitan la atención de las ciencias sociales pero más aún lo exigen las problemáticas sociales. Por ello, la novedad implica la reformulación de teorías y metodologías así como la construcción de un conocimiento social de frontera con un carácter más plural, dinámico y de relevancia social.

⁷¹ Ver Academia Mexicana de Ciencias, *Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México*, México, 2003.

Así, a principios del siglo XXI, en un escenario histórico definido como la sociedad global que comporta nuevas formas de ser, de vivir, de trabajar, de actuar, de sentir y de imaginar, las ciencias sociales enfrentan en su interior importantes debates epistemológicos: delimitar o anular sus fronteras, promover la hiperespecialización disciplinaria o replantear lo inter, multi y/o transdisciplinario, integrar, enfrentar o complementar enfoques teóricos como el posestructuralismo, la teoría social posmarxista, la sociología de la acción, el análisis del sistema mundo, la geografía cultural, la sociología regional, etc.

Como se observó, las ciencias sociales son disciplinas complejas porque analizan fenómenos dinámicos de la realidad cambiante y permanente. Precisamente, esa realidad debe ser explicada y comprendida no sólo por científicos sociales y pensadores de lo social, sino también por los sectores académicos con sus formas de enseñanza y aprendizaje escolar. Es esta la dificultad mayor en el bachillerato universitario en relación a la enseñanza de las ciencias sociales: Traducir los enfoques y el conocimiento, socialmente producidos, en objetos de aprendizaje. De ahí la necesidad de tener presente que los sistemas de aprendizaje y enseñanza formal e informal deben estar acordes con la realidad y con los parámetros científicos de la ciencia social.

En este rubro, el bachillerato universitario ha modificado varios aspectos relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, en un contexto de cambios y reformas educativas, dicho subsistema ha re-direccionado el área de las ciencias sociales de tal modo que, continúa promoviendo la formación integral y de cultura básica, adecuándolos a las necesidades actuales de comprensión y acción social.

2.2. Panorama curricular en el Bachillerato Universitario

En estos momentos (2009), la currícula⁷² del bachillerato de la Universidad Nacional contempla la enseñanza de las ciencias sociales. No sólo se enfoca a disciplinas como la Historia y la Geografía, sino que también se refiere a la Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Antropología, Psicología y Derecho. Asignaturas importantes para los objetivos curriculares por su aporte analítico en la comprensión de la realidad social. Con esto, se busca que el alumno aproveche las herramientas teórico-metodológicas de esas disciplinas dentro de su parámetro histórico-social, logrando así un mejor conocimiento del accionar social, en especial del cotidiano, y de su relación con el ambiente natural.

Por medio de los planes de estudio del Bachillerato Universitario, las ciencias sociales colaboran para la formación integral que se fomenta. De aquí se derivan los contenidos de aprendizaje, elementos guías para la enseñanza de las disciplinas. En consecuencia, las formas y métodos de enseñanza serán fundamentales para que los estudiantes logren el aprendizaje significativo de los contenidos y así, su formación integral.

Se ha planteado que los estudios sociales refuerzan dos ejes de formación integral: el que libera a los alumnos de fanatismos y concepciones idealistas, adquiriendo paralelamente una actitud científica para conocer, comprender y explicarse la realidad social; y el que valora y refuerza la socialización de la persona. Es así como se vuelven fundamentales los aprendizajes de de las ciencias sociales en relación a sus: elementos teórico-metodológicos, conceptos y categorías, ejercicios y aplicaciones en la realidad concreta, mecanismos de comprensión y promoción de valores sociales y humanos (justicia, libertad, democracia, solidaridad, respeto, honradez, adaptación y amor). Su materialización se vislumbra en conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades de reflexión analítica, criterio propio, crítica constructiva, socialización incluyente, civilidad y ciudadanía democrática, respeto por la especie humana y natural, protección del planeta.

⁷² "Plan de estudios. *Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades y pueda ampliar lo que ha aprendido. Para la pedagogía, el currículo es el método de organización de las actividades educativas y de aprendizaje en función de los contenidos, de los métodos y de las técnicas didácticas*". Fernando Canda Moreno, *Diccionario de Pedagogía y Psicología*, Editorial Cultural, España, 2000, p 67.

De forma más desglosada, se pretende formar personas capaces de argumentar, discernir, analizar, proponer, decidir, valorar y criticar; y el estudio de las ciencias sociales aporta aprendizajes para complementar es formación. Por eso, en la enseñanza de las ciencias sociales se debe priorizar la reflexión, el análisis y el diálogo. De aquí la importancia de mejorar los modelos de enseñanza para superar los tradicionales y aplicar unos más acordes con los propósitos integrales.

Pero, concretamente ¿qué ofrecen las ciencias sociales al estudiante? En un primer momento cabe decir que en el bachillerato de la UNAM se imparten contenidos de: Historia Universal e Historia de México, Derecho, Psicología, Ciencias sociales y económicas, Problemas sociales, políticos y económicos de México, Geografía, además de disciplinas como Sociología, Ciencias políticas y sociales, Antropología y Economía; materias que contribuyen con categorías de análisis para la comprensión de los hechos sociales.

De modo particular, cada disciplina de las ciencias sociales aporta una gran riqueza de conocimiento que amplía la gama de aprendizajes de los alumnos:

- La Historia (Universal y de México) estudia los acontecimientos y procesos humanos a través del tiempo en los cuales se configuran sociedades, civilizaciones, Estados y relaciones sociales complejas; brinda información básica para la memoria colectiva y las identidades; enseñan a prevenir sucesos y construir proyectos; asimismo desarrolla procedimientos de análisis de fuentes de diversa naturaleza.
- La Psicología estudia lo que es el individuo, lo que lo caracteriza como tal: sus sentimientos, capacidades intelectuales, temperamentos, imagen propia, actitudes, valores, temores y pensamientos; aporta elementos para la comprensión de la conducta humana.
- La Geografía estudia la configuración del suelo, clima y entorno físico de la Tierra como asiento de la vida humana y como factor importante para su desarrollo, evolución o destrucción; también potencia el desarrollo de la percepción y de la representación del espacio social.
- La Sociología estudia la vida en grupo: origen y desarrollo de las sociedades, comportamientos humanos en situaciones sociales, resultados de su vida en comunidad, y configuraciones de institucionalización de los roles sociales; contribuye al conocimiento de los procesos y estructuras que aparecen en las relaciones e interacciones humanas.

- La Ciencia Política estudia las formas en que la especie humana se organiza, toma decisiones y ejerce el poder; favorece al análisis de la administración del poder de la sociedad y al estudio de las instituciones del Estado y el gobierno; promueve la democratización ciudadana.
- La Economía estudia las decisiones humanas en relación con la producción, distribución y consumo de bienes y servicios; los niveles de inclusión y exclusión social con respecto a la riqueza social; fomenta la economía racionalizadora y sustentable.
- La Antropología estudia la evolución biológica-social de los seres humanos, su adaptabilidad al medio ambiente, así como el surgimiento y desarrollo de las culturas, las civilizaciones y las cosmovisiones contemporáneas; incorpora claves interpretativas para el estudio de las mentalidades y de las formas de vida.

En conjunto, las ciencias sociales ofrecen un acercamiento científico y reflexivo con su común objeto de estudio: la vida de hombres y mujeres en sociedad. Además, aportan metodologías de estudio e investigación basados en la observación y recogida de datos; favorecen la explicación y el análisis de hechos y acciones sociales por medio de relaciones multicausales y de procesos pluridireccionales; y reconocen la importancia social de las intenciones y las motivaciones (subjetividad) de las personas y grupos en la explicación de los acontecimientos.

El panorama curricular del Bachillerato Universitario integra a las ciencias sociales a través del diseño y aplicación de sus planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral de los alumnos. Las materias incorporadas al currículo se observan en la tabla 2 y 3.

Como se observa, Historia Universal e Historia de México, son materias que se imparten de modo obligatorio tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En la primera se ofrecen anualmente y se le destinan 180 horas clase; en el segundo, se cursan durante dos semestres y son 256 horas respectivamente. La razón encontrada en ambas instituciones por colocar a la Historia como materia básica radica en que sus contenidos de aprendizaje son esenciales para comprender la situación actual de la sociedad; es el marco histórico de cualquier disciplina social porque permite reconocer que en toda sociedad pasada y presente han existido distintos proyectos históricos condicionados por necesidades

históricas contradictorias. Precisamente, el aprendizaje historicista ayuda a identificarse, personal y colectivamente, con algún proyecto social histórico y asumirse y definirse ante ellos.

En relación a Geografía, sólo en la Preparatoria es de carácter obligatorio durante el primer año (90 horas clase); lo mismo sucede con la materia de Psicología aunque la currícula de la Universidad la ubica en el área II, Físico-experimental. En el Colegio, Geografía y Psicología aparecen como materias optativas en el quinto y sexto semestres con 128 hrs.

Por su parte, las materias optativas de ciencias sociales en el bachillerato de la Universidad, aparecen en el último año de estudios, esto es el 5º y 6º semestre del Colegio, y el 3er año de la Preparatoria. Las materias son:

- a) Colegio de Ciencias y Humanidades: Administración; Antropología; Ciencias Políticas y Sociales; Derecho; Economía; Geografía; Psicología; y, Teoría de la Historia. Las materias optativas deben cursarse durante los dos semestres y alcanzan en promedio 128 horas clase.
- b) Escuela Nacional Preparatoria: Nociones de Derecho Positivo Mexicano; Prácticas Administrativas Comerciales; Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México; Sociología; Introducción al estudio de las Ciencias Sociales; Historia de las Culturas; Revolución Mexicana; Geografía Política; y, Geografía Económica. Estas asignaturas se imparten de manera anual y se le destina cerca de 90 horas clase. La única disciplina con calidad de seriada es Geografía (1er año) en relación a Geografía económica y Geografía política.

Tabla 2 y 3. Ciencias sociales en el bachillerato universitario

CCH ⁷³			ENP ⁷⁴		
Semestres	Materias de CS	Tipo	Años	Materias en CS	Tipo
1° y 2°	Y Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II	Materias básicas	1°	<ul style="list-style-type: none"> • Geografía • Historia Universal III-IV 	Materias básicas
3° y 4°	Y Historia de México I-II		2°	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de México III-IV 	
5° y 6°	4 ^a Opción:	Materias optativas	3°	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho (Todas las áreas) • Psicología (Todas las áreas) <p>Área III Ciencias Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografía económica • Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas • Problemas sociales, políticos y económicos de México 	
	Y Administración I-II			Materias optativas	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio Dirigido • Geografía política • Historia de las Culturas • Nociones de Derecho Positivo • Prácticas Administrativas y Comerciales • Revolución Mexicana • Sociología
	Y Antropología I-II				
	Y Ciencias Políticas y Sociales I-II				
	Y Derecho I-II				
	Y Economía I-II				
	Y Geografía I-II				
Y Psicología I-II					
Y Teoría de la Historia I-II					

Si bien, es un hecho que las ciencias sociales en el bachillerato de la Universidad han incurrido con mayor fuerza en la materia de Historia, en términos generales los núcleos de aprendizaje de las ciencias sociales, tanto en materias básicas como optativas, se agrupan para promover la cultura básica.

En comunidad, las ciencias sociales otorgan a los estudiantes, herramientas teórico-metodológicas que potencializan los conocimientos, las habilidades intelectuales y los valores y actitudes que requieren para comprender, en primera instancia, la vida social de las personas: la historia, en el tiempo y el espacio; la geografía, en el espacio y el

⁷³ Ver mapa curricular del CCH en <<http://www.cch.unam.mx>>.

⁷⁴ Ver mapa curricular de la ENP en <<http://dgenp.unam.mx>>.

medio; la ciencia política, en la organización y la distribución del poder; la sociología y la antropología, en el proceso de evolución humana, institucional y cultural; el derecho, en cuanto a sus leyes y normas; la economía, en la producción, la distribución y el consumo; y la administración, en la racionalidad productiva y organizacional.

Pero no se trata de enseñar un cúmulo de contenidos desfasados unos de otros, cerrados y abstractos; por el contrario, la idea de la cultura básica, eje que agrupa la enseñanza de las ciencias sociales, pretende la interdisciplinariedad del conocimiento científico, humanístico y social. ¿De qué forma? Identificando y promoviendo los contenidos de aprendizaje (en todas las ciencias sociales) que les dan semejanza y unidad. De modo general, los contenidos de aprendizaje son:

- ÿ La capacidad de observar, describir, informarse y reflexionar en torno a la sociedad y a sus instituciones, tanto en el presente como en el pasado, con proyección hacia el futuro; esto es, comprensión del tiempo y espacio histórico, el proceso social y la territorialidad,
- ÿ La habilidad para analizar, percibir y prever los mecanismos y procesos de permanencia, transformación o de intervención en la sociedad y en sus instituciones más relevantes: interacción e institución social, alteridad, conflicto, continuidad y crisis; Estado, nación, gobierno, mercado.
- ÿ El reconocimiento de la multicausalidad y de las cadenas de interrelación de un fenómeno social, sus niveles de riesgo, la estructura de las comunicaciones y la dimensión de "civilidad" o de componentes necesarios de la vida social en común: civilización, progreso, modernidad, revolución, cultura, identidad, globalización.
- ÿ La valoración y construcción de la convivencia individual con su entorno: humano, social, ambiental; la toma de conciencia de la Tierra-patria y la ciudadanía democrática universal por medio de la justicia, la igualdad y la libertad.

Para tales fines (contenidos de aprendizaje que posibilitan la formación integral), se entiende la importancia de las ciencias sociales en el currículo del bachillerato universitario. Tan trascendentes son, que en su estructura curricular forman parte de las materias básicas y complementarias. Sin embargo, surgen algunas interrogantes con respecto a las diferencias profundas entre los dos modelos de enseñanza del

bachillerato de la Universidad, el de la Preparatoria y el del Colegio: cuáles son fortalezas y debilidades en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y de qué modo pueden unificar sus esfuerzos para mejorar su desempeño académico; todo esto en un contexto donde a las materias de ciencias sociales (y humanidades) se les ha reducido su importancia formativa.

En este trabajo de maestría, se hará una mayor profundización en el modelo de enseñanza del Colegio, no por ser mejor, ni más novedoso, ni mucho menos más revolucionario como algunas voces lo plantean. En contraste con estas concepciones, se reconoce que ambos modelos educativos presentan tanto mecanismos de innovación como de impedimentos; problemas de formación como logros importantes; promoción de una enseñanza activa paralela a las de tipo tradicional. Analizar al Colegio implicó conjuntar diversos factores a favor: se coincidió con la materia a ahondar, Ciencias Políticas y Sociales; la práctica docente que proporcionó la MADEMS fue aplicada en el Colegio, concretamente el plantel Oriente; el auxilio de profesores, en especial el del maestro Humberto Ruiz Ocampo y de sus grupos de estudiantes que colaboraron en el trabajo. Por ello, la presente tesis de maestría se centra en mayor medida en este modelo de enseñanza.

LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades promueve en el alumno el desarrollo de una concepción holística de la realidad social, lo que implica conocer la integralidad de lo social y lo humano: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.⁷⁵ Para ello, el Colegio requiere de un ejercicio interdisciplinario del conocimiento. Precisamente, éste es su sustento principal para agrupar a las materias académicas de ciencias sociales junto con algunas humanísticas (Filosofía por ejemplo), en el Área Histórico-social.

Las ciencias sociales en el CCH se agrupan en el Área Histórico-Social. En el pasado capítulo se habló sobre este eje articulador que hace único al Colegio, que es el de la organización académica por áreas. La propuesta de esta estructura es darle al alumno, los aprendizajes necesarios para analizar, interpretar y comprender la realidad social de manera interdisciplinaria.

⁷⁵ Ver Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, 1999.

En este sentido, el Área Histórico-Social comprende materias escolares de carácter científico y humanístico, es decir, integra dos formas diferentes de conocimiento de la realidad: la científica y la filosófica. *“La forma científica incluye las variantes histórica y social con objetos de estudio específicos para cada disciplina-materia. La filosófica, por su parte, incluye las variantes racional, sensible e imaginativa con una visión omnicomprendensiva de lo humano. Ambas formas de conocimiento aplican métodos rigurosos no excluyentes sino complementarios, orientados y asumidos con un sentido holístico.”*⁷⁶

En efecto, si el alumno llegara a interiorizar los aprendizajes de las ciencias sociales, sean cuales sean, de modo fragmentado, sin conjugarlos con los aprendizajes filosóficos, su formación quedaría trunca. Además de utilizar lenguajes y habilidades que le permitan explicarse las esferas sociales e individuales de las relaciones económicas, políticas, geográficas, jurídicas, administrativas, sociales, culturales y de mentalidades, requiere de la comprensión del quehacer filosófico. Esta agrupación de aprendizajes coloca al alumno en una mejor posición intelectual porque desarrolla su nivel de racionalidad, consolida su conciencia social y humana, se forma como sujeto social, y asume un conjunto de valores y referentes éticos y estéticos que le facilitarán su inserción en la sociedad.

Como anteriormente se describió, las materias del área se organizan curricularmente en dos niveles de mutua correspondencia. Por un lado, las asignaturas de carácter obligatorio: Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II, e Historia de México I y II; impartidas en los semestres primero y segundo, y tercero y cuarto, respectivamente. Asimismo, este nivel contempla la materia de Filosofía I y II, proporcionada en los semestres quinto y sexto. Por otro lado, las asignaturas de carácter optativo: Administración, Antropología, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Economía, Geografía, Temas Selectos de Filosofía y Teoría de la Historia; todas éstas se enseñan en los dos últimos semestres.

Los ejes de enseñanza que el Colegio le ha destinado al Área Histórico-Social, independientemente de la materia –optativa- y de sus propios contenidos que curse el alumno, radican en saberes esenciales de cultura básica y de interdisciplinariedad: comprensión de lo real e irreal, su ubicación espacio-temporal y sus niveles de dinamismo, permanencia y diversidad; asimismo, formación de su posición

⁷⁶ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Sentido y orientación de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*, México, 2006, p 60.

(valoración) ante esa realidad social, de modo filosófico, político y social; finalmente el estudiante se reconoce como sujeto que aprende, conoce, siente, imagina, dialoga, actúa y sabe.

El Colegio elaboró los contenidos transversales⁷⁷ específicos del Área Histórico-Social respondiendo a su modelo educativo. Cabe recordar que estos contenidos se desglosan en: disciplinarios, temas relativos a las disciplinas y a la pertinencia sociocultural de cada nación; procedimentales, operaciones intrapsicológicas para la resolución de problemas como la aplicación de metodologías, el análisis, la creatividad, la comunicación y la socialización; actitudinales y de valores, principios éticos coherentes entre sí, traducidos en toma de decisiones en su vida cotidiana.

El Área Histórico-Social, destaca los siguientes contenidos (transversales) disciplinarios: "*historicidad, ser humano, capitalismo, socialismo, cultura, civilización, progreso, sociedad, Estado, nación, identidad, alteridad, diversidad, democracia, sociedad civil, globalización, neoliberalismo, estabilidad, cambio, conflicto, territorialidad, formas de gobierno, justicia, igualdad, libertad, eticidad, modernidad, derechos humanos, autonomía, proceso social, interacción social, institución social, crisis, desarrollo, mercado, revolución, movimientos sociales y naturaleza.*"⁷⁸ La propuesta es que, sin importar la materia del Área, estos contenidos sean tratados, aunque con una tendencia disciplinar específica, en cuanto a su definición, ubicación y diversidad teórico-conceptual, pertinencia metodológica y conceptual actual, delimitación espacio-temporal, variables y factores multidimensionales en su dinámica (procesos, antecedentes, causas, consecuencias, actores), y aportes y reverses al desarrollo humano.

Sin duda, el reto es grande, pero es la mejor forma de proporcionarle al alumno una visión de conjunto, integral, de la realidad social bajo la mirada de las diversas disciplinas del Área Histórico-Social; el resultado será que el estudiante obtendrá aprendizajes de contenidos disciplinares traducidos en el manejo de un vocabulario básico especializado. Pese a esto, el aprendizaje no es suficiente; faltan los otros tres tipos de aprendizajes para lograr la formación integral.

⁷⁷ "En sentido didáctico los contenidos es lo que es enseñado en cuanto distinto del cómo es enseñado, esto es, del método". En este marco, los contenidos transversales son ese conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas, que dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad y que aparecen en todas las áreas o materias. Ezequiel Ander-Egg, *op cit*, p 110.

⁷⁸ Sentido y orientación de las áreas del Plan de Estudios Actualizado, *op cit.*, p 61.

Sobre esto, los contenidos procedimentales desprendidos de la transversabilidad son: *"observar, plantear y resolver problemas, investigar, reflexionar, analizar, sintetizar, interpretar, inferir, abstraer, explicar, problematizar, relacionar conocimientos, discernir, imaginar; crear, reflexionar y argumentar."*⁷⁹ El aprendizaje de estos contenidos se interrelaciona directamente con los aprendizajes disciplinarios ya que la única forma de aprehenderlos es, en primer lugar comprendiéndolos y en segundo lugar, aplicándolos en la vida real. Pero ambas sólo se logran con aprendizajes procedimentales.

Por ejemplo, el concepto de justicia nos remite a investigar por un lado sus múltiples teorías, sus variadas interpretaciones llevadas a la práctica en determinados lugares y tiempos históricos, los elementos que intervienen en su aplicación, su acercamiento con lo ético y con la salvaguarda de la dignidad humana, y sus posibilidades de perfeccionamiento. En este largo camino de ahondar en la verdad, se ponen en juego habilidades intelectuales como la indagación, la reflexión, la argumentación y el diálogo, claro, si el profesor coordina atinadamente estos aprendizajes. Por supuesto, el aprehender destrezas de racionalidad junto con la riqueza disciplinar que cada materia aporta no basta para la obtención de la cultura básica que el Colegio de Ciencias y Humanidades pretende, hace falta la gama de aprendizajes éticos y axiológicos que le permiten al alumno ser sujeto de su propia historia.

Los contenidos referidos a las actitudes y los valores son: *"la cooperación, solidaridad, respeto al otro, responsabilidad, espíritu de indagación con sentido científico y humanístico, deseo de saber, autonomía personal, intelectual y moral, justicia, honestidad y compromiso, sentido crítico y respeto al medio ambiente."*⁸⁰ Como bien lo menciona Edgar Morin, se puede ser sabio, racional en su área de competencia y bajo la coacción del laboratorio, investigación, escritorio o campo de estudio, pero ser completamente irracional en política o en su vida privada. Es esta la importancia de los aprendizajes actitudinales y de valores, reconocer que en la verdadera racionalidad existen insuficiencias que podrán ser cubiertas por la autocrítica, la práctica –promoción y defensa- de la libertad y la construcción de una mejor sociedad y de un mejor planeta.

En suma, el abanico de disciplinas que ofrece el Área Histórico-Social son encaminadas por el mismo rumbo de aprendizajes, que en su totalidad (disciplinares, procedimentales, actitudinales y de valores) forman a los alumnos en la cultura básica,

⁷⁹ *Idem.*

⁸⁰ *Idem.*

centrada en hacer de los alumnos personas más íntegras: sujetos preocupados y ocupados por su entorno social, críticos y propositivos para contribuir a la solución de los problemas contemporáneos.

Pero para evitar que lo anteriormente planteado sólo quede en el papel o, en el mejor de los casos, en un nivel alto de abstracción teórica del aprendizaje, se plantearon en la actualización (2006) al Plan de Estudios Actualizados (PEA) los problemas transversales.

Estos problemas transversales les permiten a los alumnos analizar y enfrentar los desafíos que el mundo actual les presenta, así como el futuro incierto y complejo que les espera. Además, los problemas transversales corresponden con la práctica sistemática de la interdisciplina del Área. Algunos problemas de este tipo son: *“la globalización; el futuro del Estado-nación; la democracia: participación política y ciudadana; el medio ambiente y las crisis ecológicas; la desigualdad social: pobreza, marginación social y migración; las nuevas tecnologías y sus efectos en la sociedad; el terrorismo y los fundamentalismos; los derechos humanos y la lucha por la hegemonía mundial.”*⁸¹ En consecuencia, son los contenidos temáticos de cada disciplina los que irán estudiando esas problemáticas de acuerdo a sus herramientas de análisis.

En resumen, el esquema de aprendizaje es integral: parte de problemas contemporáneos que el alumno vive; situaciones en las que está inmerso en su vida cotidiana, nivel micro, y que forman parte de acontecimientos del mundo global, como es el caso de la migración, por ejemplo. Enseguida, son las disciplinas de las ciencias sociales las que le ofrecen diversos contenidos, procedimientos, actitudes y valores para su comprensión: distintas perspectivas, enfoques y orientaciones disciplinarias y humanísticas. Luego, el estudiante al reflexionar, con una actitud ante la ciencia y con un vocabulario básico especializado, aplica aprendizajes de las ciencias sociales para resolver problemas y construir explicaciones alternativas a la complejidad de lo real. Todo esto consolida el desarrollo de su pensamiento, de su criterio propio, que le ayudarán a lograr autonomía personal, intelectual y moral.

La anterior, constituye la propuesta de formación integral y de cultura básica que ofrece el Colegio en lo que al Área Histórico-social compete en lo general. Volviendo al aspecto estructural de las disciplinas del área, las materias obligatorias, tanto de historia como de filosofía, presentan los siguientes contenidos temáticos básicos:

⁸¹ *Idem.*

Tabla 4. Materias obligatorias de ciencias sociales en el CCH

CONTENIDOS TEMÁTICOS		
Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II (1° y 2° semestre)	Historia de México I-II (3° y 4° semestre)	Filosofía I-II (5° y 6° semestre)
<ul style="list-style-type: none"> • Historia e historicidad. La historia como interpretación. Sujeto histórico. • Surgimiento y desarrollo del capitalismo: formaciones precapitalistas, modernidad, Estados nacionales, colonialismo, revoluciones burguesas y movimiento obrero. • Surgimiento y desarrollo del socialismo. • Imperialismo. • Guerras mundiales. • Movimientos sociales. • Resistencia anticolonialista. • Globalización y Neoliberalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia e historicidad. • Interpretaciones y sentido de la historia de México. • Memoria histórica e identidad nacional. • Unidad y diversidad: historia universal e historia nacional. • Civilización indígena. • Dominación colonial y capitalismo. • Origen y consolidación del Estado nacional. • Proyectos de modernización. • Carácter del Estado en México. • Modelos de desarrollo. • Movimientos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Áreas y problemas de la filosofía: metafísica, epistemología, ética, estética y lógica. • Metafísica y ontología: el problema del ser. • Epistemología: diferentes tipos de conocimiento. • Relación y diferencia entre mito, magia, religión y filosofía; símbolo e interpretación. • Importancia de la formación estética • Autonomía estética y la formación ética/moral a través de la sensibilidad artística. • La imaginación como componente de la formación ético-sensible. • Problemas del arte contemporáneo. • Lógica: procedimientos y conceptos básicos de la argumentación. • Concepciones fundamentales de la ética y sus problemas: Éticas del bienestar y éticas del deber: la felicidad, los valores, el deber y la libertad. • Aplicación de teorías éticas a problemas de la sociedad contemporánea: diversidad cultural bioética, tecnociencia, género, pobreza y justicia distributiva.

Al respecto, si se retoman los problemas transversales mencionados atrás, los contenidos temáticos de estas disciplinas permiten la comprensión de aquellos, su crítica y la construcción de soluciones, tanto de modo reflexivo como práctico. Por ejemplo, el fenómeno de los derechos humanos, uno de los móviles principales del transcurrir histórico de la humanidad, tanto en la materia de Historia universal, de México y de Filosofía es abordado. La primera y segunda lo abordan desde la dimensión estructural, contextual, de acontecimientos y coyunturas, procesos y actores –una centrada en el mundo occidental, la otra en la nación; la última desde el plano ontológico, del desarrollo del pensamiento, y axiológico, de su aplicación social. Sin duda, las tres materias se complementan y colaboran en la formación integral. Es así como las distintas dimensiones de la realidad social son estudiadas desde estas tres perspectivas generales.

Lo mismo sucede con las perspectivas particulares, colocadas como materias optativas de 5º y 6º semestre. *“Parten del planteamiento de problemas particulares a los generales y viceversa, lo que permite mantener una vinculación entre sus objetivos educativos y los abordados en la enseñanza de la historia, y dotan a los estudiantes de una visión crítica y alternativa del mundo, donde se reafirma el carácter axiológico de los saberes de lo social.”*⁸²

El mismo mecanismo interdisciplinario que opera desde las materias básicas, aparece en estas materias optativas. Aún más, pueden hasta contar con una mayor vinculación pues el alumno puede cursar en sus dos últimos semestres hasta tres materias de la misma Área Histórico-Social. Así, un mismo problema puede ser comprendido por medio de distintos paradigmas, métodos y técnicas que corresponden con la cultura básica, crítica y holística de la realidad social que se pretende.

A la vez, tras los problemas transversales planteados se desglosan ciertas directrices en el aprendizaje de las ciencias sociales: *“el cuestionamiento y asimilación de los grandes pensadores sociales; el análisis de lo social en un contexto histórico; el entendimiento del papel de la acción recíproca en los procesos sociales y la supresión de creencias deterministas y voluntaristas.”*⁸³

Lo anterior es de suma importancia porque muchas veces se confunde que los contenidos temáticos se simplifican en el aprendizaje de conceptos y definiciones, una especie de glosario básico. Sin embargo, el modelo de enseñanza de las ciencias sociales del Colegio supera esa concepción porque considera que para comprender un concepto hay que entender su origen, desarrollo y vigencia teórica-metodológica; su contexto histórico-social en el cual aparece y en el cual se pretende aplicar; su vigencia y obsolescencia como herramienta de análisis de la actualidad; su ubicación en una o varias perspectivas teóricas; la gama de concepciones y paradigmas que lo enriquecen y lo limitan; su perfectibilidad y practicidad; en fin, la totalidad teórica-práctica que encierra su significado.

Cabe recordar que los contenidos –transversales y temáticos- y las directrices de aprendizajes siempre deben desglosarse en los contenidos de aprendizaje disciplinar, procedimental, actitudinal y de valores. De esta forma, resultan sumamente enriquecedores los aprendizajes que ofrecen las ciencias sociales: ayudan a la autorregulación y autoevaluación mutua; amplían nuevas perspectivas y plantean nuevos problemas; forman para buscar respuestas en un contexto de incertidumbre, al no establecer soluciones definitivas; simulan situaciones y favorecen la imaginación en la resolución de problemas.

Bajo estas ideas, los contenidos temáticos básicos de las materias optativas del Área Histórico-Social, cursadas en el 5º y 6º semestre, aparecen en el siguiente cuadro.

⁸² *Ibid*, p 65.

⁸³ *Idem*.

Tabla 5 y 6. Materias optativas de ciencias sociales en el CCH

CONTENIDOS TEMÁTICOS ⁸⁴		
Temas Selectos de Filosofía I-II	Antropología I-II	Teoría de la Historia I-II
<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidad teórica y práctica. • Teoría del conocimiento y algunas teorías de la verdad. • Construcción del conocimiento en las diversas ciencias. Autonomía de las ciencias sociales y su problemática epistemológica. • Filosofía y teoría política. • Teorías de la justicia: ética y democracia. Modelos de gobernabilidad. • Legitimación del poder. • Espacio público y privado. • Utopía. 	<ul style="list-style-type: none"> • La cultura como objeto de estudio y los métodos antropológicos. • La vida de los diversos pueblos: semejanza, diferencia, cambio y permanencia. • Las distintas ramas y disciplinas de la antropología y el enfoque holístico. • Diversidad y riqueza cultural del México actual. Procesos de dominación cultural y resistencia. • Principales problemas de la antropología y su aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia, historicidad e historiografía. • Objeto de estudio: reflexiones teóricas. • Legitimidad y utilidad de la Historia. Su carácter científico. • Tiempo—Espacio: unidad, diversidad. • Sujeto histórico. • Fuentes de la Historia. • Análisis, interpretación y explicación. • Proceso, cambio y conflicto social. • Memoria e identidad. • Historia tradicional e historia crítica. Corrientes o escuelas representativas y su concepción de los principales problemas teóricos.
Ciencias Políticas y Sociales I-II	Derecho I-II	Economía I-II
<ul style="list-style-type: none"> • Proceso formativo del campo de estudio de la Sociología y la Ciencia Política. • Colectividad y acción social • Poder y autoridad. • Permanencia y cambio social. • Instituciones: Familia, Escuela, Empresas. • Estado nación y orden mundial. • Sistema político. • Sociedad civil y ciudadanía. • Diversidad social e identidades comunitarias. • Globalización y nacionalismo. • Transición política. • México: instituciones políticas y contexto internacional. • Movimientos sociales. • Alternancia y gobiernos divididos 	<ul style="list-style-type: none"> • El derecho y sus dimensiones: histórica, sociológica, filosófica (fines, concepciones de clase y género) y normativa. • La norma jurídica: concepto, características y elementos constitutivos. Clasificación del Derecho. • Modos de producción del Derecho. • Conceptos jurídicos fundamentales: hechos y acto jurídico y sujetos de derecho. • Dimensión socio-económica y política del Estado: Estado-Nación, Estructura y funcionamiento del Estado mexicano, derechos humanos y globalización y juicio de amparo. • Algunas instituciones del derecho civil: familia, sucesiones y contratos. • Algunas instituciones del derecho del trabajo: derecho individual y colectivo. Modelo neoliberal de la regulación laboral. • Algunas instituciones de derecho penal: principios penales fundamentales, la reforma penal. 	<ul style="list-style-type: none"> • El carácter social e histórico del objeto de estudio de la economía. • La interpretación crítica del capitalismo. • Las teorías económicas dominantes en el análisis del capitalismo contemporáneo. • El análisis de la economía a través de los indicadores y variables. • Las características de la crisis capitalista internacional de los 70: estancamiento con inflación. • La crisis del desarrollo estabilizador y el papel del intervencionismo estatal: 1971-1976. • La crisis del intervencionismo estatal en 1982, los acuerdos con los organismos financieros internacionales e imposición del proyecto neoliberal. • La globalización y los bloques económicos. • La reorganización financiera y el proceso especulativo mundial. • Los retos del crecimiento capitalista: pobreza y marginación; población y migración; recursos materiales y medio ambiente.

⁸⁴ *Ibid*, p 67-70.

Administración I-II	Geografía I-II
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos para el estudio de la administración. • Teorías de la administración. Proceso administrativo. • La empresa. • Áreas funcionales de la empresa. • Administración pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de orientación y observación integral del entorno. • Tipo y manejo de mapas. • Los recursos naturales y sus repercusiones en el desarrollo económico mundial. • Importancia, cuidado y conservación de los recursos naturales. • Necesidad de un ordenamiento espacial planeado como factor para evitar áreas de riesgo y desastres. • Los indicadores socio-económicos y el orden mundial. • Orden mundial y organismos internacionales. • Regiones naturales del mundo, distribución de recursos naturales, población y desarrollo. • México en el contexto socioeconómico y político mundial: recursos naturales, características sociales y económicas.

Es así como las ciencias sociales se encuentran en la estructura curricular del CCH, disciplinas escolares que le ayudan al alumno a adquirir libertad, conciencia y autorrealización en su entendimiento de la realidad social, su relación entre lo local, lo nacional y lo global; además, le permiten vivir y convivir al interiorizar la importancia de la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la dignidad y sobre todo la conciencia crítica para actuar socialmente a partir de valores éticos, políticos y culturales.

En suma, para el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Área Histórico-Social contribuye a que el alumno:

- Adquiera una conciencia histórico-social y que se asuma como sujeto histórico responsable en el mejoramiento de su sociedad.
- Alcance atributos humanizadores con valores y actitudes éticos que le permitan mejorar su vida personal y social.
- Actúe de forma metódica y humana, con un lenguaje básico especializado y con una cultura básica, en su reflexión, análisis y actuación en la realidad social.
- Tenga una concepción holística –integral- de lo social y lo humano; capaz de pensar al mundo de modo interdisciplinario.

- Utilice los aprendizajes de la historia, las ciencias sociales y la filosofía, para formularse explicaciones críticas-objetivas sobre la realidad y sobre su vida cotidiana.
- Enriquezca su propia identidad por medio del reconocimiento y respeto de la diversidad, tanto al interior de su comunidad como fuera de ella; esto implica, rechazar cualquier tipo de fundamentalismo.
- Se asuma como sujeto perfectible capaz de mejorar su formación con el aprendizaje permanente, el estudio, la profesión y la vida diaria.
- Inicie su vida ciudadana con valores cívicos de libertad y responsabilidad, ayudando a construir la democracia; debe reconocerse como un sujeto de derechos y obligaciones en su vida cotidiana y debe valorar la importancia de las normas para la convivencia social.
- Potencialice su memoria histórica y se asuma como individuo perteneciente a una localidad, región, nación, continente y Tierra-patria.
- Comprenda que a su país, México, lo integran comunidades pluriétnicas y pluriculturales; y que tiene un patrimonio cultural propio que le da identidad a todos los mexicanos.
- Ubique a su país en tiempo (historia), espacio (geografía) y totalidad social (ciencias sociales), aprenda a convivir con la naturaleza y con ello, la pueda modificar y reconstruir.
- Comprende a las estructuras y los entramados económico-sociales como el núcleo organizativo básico de las sociedades actuales.⁸⁵

Como se ha reconocido, las necesidades de las sociedades actuales demandan personas con un nivel de formación básica; con capacidad para argumentar, discernir, analizar, proponer, decidir, valorar. Por eso, el bachillerato del Colegio promueve la formación de alumnos críticos, reflexivos y analíticos. En palabras de Edgar Morin, es potencializar *"el nivel de ser subjetivo y de libertad: posibilidad de elección entre diversas alternativas"*⁸⁶ cuyo marco es la formación integral.

⁸⁵ *Ibid*, p 70-71.

⁸⁶ Edgar Morin, "La noción de sujeto", *op cit.*, p 81.

En la enseñanza de las disciplinas sociales, se deberá pensar no sólo en formar simples ciudadanos productivos sino se debe apostar en formar ciudadanos con una visión universal y una amplia cimentación cultural. Por eso, es necesario precisar el marco teórico referencial de los contenidos de aprendizaje, así como el contexto de los fenómenos y el objeto de análisis de los actores.

De todo lo anterior se concluye que para tener éxito en la formación integral de los alumnos, la actuación del docente es central, pues desde allí, el profesor podrá leer las articulaciones que existen entre la cotidianidad del hacer escolar y las concepciones que fundamentan las dinámicas educativas estructurales y coyunturales. Así, el académico será un intelectual reflexivo que más allá de ejecutar como un tecnócrata lo decidido por otros, asumirá un compromiso con los contenidos a trabajar en el aula, interviniendo así en los objetivos, contenidos de aprendizajes de las ciencias sociales pues éstas, en palabras de Robert Nisbet, *"como ciencias son arte... imaginación creadora, intuición, subjetividad que le debe dar sentido a la humanidad."*⁸⁷

De este modo, el desarrollo eficaz de los aprendizajes de las ciencias sociales radica, principalmente, en conjuntar las necesidades, potencialidades y aportaciones de los actores educativos con los materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje; la tríada debe ser mutuamente correspondida: alumnos/contenidos de aprendizaje/profesores. Todo esto en un ambiente de plena comunicación. De esta suerte, el maestro se convierte en un guía o facilitador del aprendizaje por lo que debe aprovechar, de acuerdo a su creatividad, todos los recursos contextuales disponibles; pero esto, sólo es posible si se apoya en el conocimiento teórico-práctico de la didáctica.

En este sentido, para el caso de la materia de Ciencias Políticas y Sociales, la pretensión de este trabajo de maestría es elaborar una propuesta didáctica haciendo uso del cuento latinoamericano; por ello será necesario partir del reconocimiento académico de la propia materia en el plano de la currícula del CCH; tema tratado a continuación.

⁸⁷ Robert Nisbet, *La sociología como forma de arte*, Madrid, 1979, p 107.

2.3 Panorama general de la materia de Ciencias Políticas y Sociales

Las Ciencias Políticas y Sociales (CPyS) son una conjunción académica. En ellas se ven involucradas, principalmente, la ciencia política y la sociología, aunque también hay ciertas aproximaciones a disciplinas como Administración Pública, Ciencias de la Comunicación y Relaciones Internacionales.

Desde el plano científico, estudian las formas en que la humanidad se organiza, toma decisiones y ejerce el poder; favorecen el análisis de la administración del poder de la sociedad y el estudio de las instituciones sociales y políticas. Asimismo, promueven con mayor insistencia una cultura democrática y liberadora.

Las CPyS se imparten de manera exclusiva en el Colegio de Ciencias Humanidades (CCH). No existe la materia como tal en otras instituciones del bachillerato universitario nacional –y existen dudas sobre su aplicación en el plano internacional. Al parecer el origen del nombre tiene mayor relación con prácticas de pertenencia institucional que con innovaciones científicas y/o académicas; pues la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM, fue una facultad madre del CCH. En este sentido, el nombre de la materia se adquirió desde 1973, año en que se introdujo en la currícula ceceachera y aunque ha habido modificaciones en sus contenidos de aprendizaje, modelos didácticos y parámetros de evaluación, el nombre de la materia permanece intacto.

Hoy, la materia de CPyS pertenece al Área Histórico-Social; es de carácter optativa y se divide en dos cursos (I-II), impartidos en los semestres quinto y sexto. Las materias de esa misma área que la anteceden son Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II e Historia de México I-II; horizontalmente se encuentra relacionada con Filosofía I y puede estar acompañada por cuatro materias optativas más, una de ellas de la cuarta opción, misma a la que pertenece:

Tabla 7. Materias horizontales con Ciencias Políticas y Sociales

Opción I	Opción II	Opción III	Opción IV	Opción V
<ul style="list-style-type: none"> • Cálculo I-II • Estadística y Probabilidad I-II • Cibernética y computación I-II 	<ul style="list-style-type: none"> • Biología III-IV • Física III-IV • Química III-IV 	<ul style="list-style-type: none"> • Temas Selectos de Filosofía 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración I-II • Antropología I-II • Ciencias Políticas y Sociales I-II • Derecho I-II • Economía I-II • Geografía I-II 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la Historia I-II • Griego I-II • Latín I-II • Lectura y análisis de textos literarios I-II • Taller de comunicación I-II • Taller de diseño ambiental I-II • Taller de expresión gráfica I-II

Programas académicos.

Como todo proyecto curricular, con el paso de los años y con la experiencia académica acumulada, en la materia se ha diseñado un programa académico más completo y específico que precisa: contenidos y estrategias de aprendizaje, temáticas, su colaboración en la formación integral de los alumnos, enfoques teórico-disciplinarios, propósitos generales, propuestas de evaluación y bibliografía básica y complementaria. Si comparamos la situación actual de la materia con sus orígenes, los avances académicos (pedagógicos, didácticos y disciplinares) son muy importantes. Al respecto se mencionará un caso: la instrumentación de la materia.

En sus inicios, la puesta en marcha de la materia presentó severos problemas. Por ejemplo, en su primer documento oficial "*solamente aparecen temas generales, pero no así objetivos, bibliografía, formas de trabajo, ni formas de evaluación;*⁸⁸" de esta manera no había programas académicos sino sólo orientaciones temáticas. Si bien, en el mejor de los casos fue posible formar estudiantes con un amplio espectro teórico-metodológico; en el peor de los casos, y en los más, solamente se tendió a la promoción de determinada perspectiva teórica, como fue el caso del marxismo y/o del estructural funcionalismo. Aún así, en ambas circunstancias, sin contenidos de aprendizaje concretos, los logros formativos eran imprecisos.

Fue hasta 1975-76 cuando se realizó la primera Compilación de Programas donde se especificó que dicha materia debía tener una orientación profesional, es decir, introductoria sin llegar a la especialización. También se precisó una formación en tres niveles: habilidades de estudio, habilidades de reflexión y habilidades para vincular la teoría con la práctica. No obstante eso, era un "*programa encicloplédico que choca[ba] con el espíritu del CCH.*⁸⁹" Aun así, el logro fue la elaboración de los primeros programas institucionales con el propósito de reorientar la docencia.

Ya en 1996, con el Plan de Estudios Actualizado (PEA), se consiguió, por primera vez, tener un programa único indicativo para los cinco planteles del Colegio. Además los programas señalaban que, además del conocimiento de los temas, debían desarrollarse en los alumnos habilidades y destrezas; crear actitudes y fomentar valores. En el 2001, el ajuste de los programas se orientó a desarrollar habilidades intelectuales y de cultura básica sobre el sustento teórico-metodológico constructivista.

⁸⁸ Esther Galindo Rivero, *Reflexión, análisis y propuestas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Ciencias Políticas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo*, Tesis de licenciatura en sociología; UNAM-FCPyS, México, 1994, p 99.

⁸⁹ *Ibid*, p 112, el subrayado es nuestro.

Finalmente, en las últimas alteraciones a los programas académicos destacan, en el 2002 y 2005, la reducción de contenidos disciplinares y la precisión de contenidos de aprendizaje que privilegia el aspecto procedimental sobre el disciplinario así como la estrategia didáctica: curso-taller.⁹⁰

Sin embargo, aún sigue siendo un misterio el grado y tipo de aprendizajes logrados por los alumnos dentro del aula, pues las evaluaciones sobre su desempeño académico descansan en calificaciones que otorga el profesor y en la aplicación institucional de exámenes con alto contenido conceptual que sólo reflejan la comprensión de algunos contenidos de aprendizajes (disciplinarios).

En caso de que el alumno resulte irregular, las políticas institucionales de 'recuperación académica' se limitan a recursamientos –se tiene derecho a uno por materia-, cursos Express (PAE) o a la aplicación de un numeroso programa de exámenes (de recuperación, especiales, extraordinarios, etc.); la preocupación se centra más a que el alumno acredite dejando de lado muchos de los contenidos de aprendizaje básicos. Esta situación ha venido cercenando la formación integral de los alumnos.

Docentes.

Algo similar ocurre con el desempeño del docente: los parámetros de calidad son el número de alumnos acreditados y la calificación que le otorga el alumno al final del curso -en una evaluación institucional; de los distintos contenidos de aprendizaje nadie se acuerda pues las preguntas se enfocan más al dominio de la materia por el docente, a su puntualidad y a la forma en que dio la clase, por mencionar algunos puntos importantes en esas evaluaciones. La recompensa es una acumulación de puntos que trascienden en los ingresos o en nombramientos académicos.

Pero el trato no es igual para todos los docentes. Los de asignatura son más vulnerables a las sanciones; éstas pueden agudizarse hasta la cancelación de horas-clase. En cambio, los de carrera son inmunes a estas medidas y pueden tener los peores resultados académicos y seguir gozando de sus derechos (y privilegios) laborales y académicos.

⁹⁰ Área Histórico-social-CCH, Ver *Revisión del Plan de Estudios. Tercera Etapa. Orientación y sentido de las Áreas*; México, 2005, p 32.

Al respecto, no hay políticas institucionales que resuelvan los problemas docentes (asistencia, puntualidad, programas operativos que tomen como base el Programa Académico, conocimiento de las temáticas, etc.) en cuanto a comprensión de los contenidos de aprendizaje por parte de los alumnos. Parece ser que las administraciones, en general, le apuestan a procesos más rígidos en cuanto a: selección de nuevos docentes (aunque aún siguen teniendo una mayor carga teórico-conceptual); nombramientos a profesores de carrera; u, otorgamiento de puntos de acuerdo a su desempeño 'productivo'. De todas maneras no se resuelven las deficiencias.

Materia de Ciencias Políticas y Sociales

La materia de Ciencias Políticas y Sociales (CPyS) se divide en dos unidades temáticas en cada semestre cursado. Para CPyS-I se organizan por un lado los conceptos centrales en el análisis social y por el otro la comprensión de las esferas de la Institución y la Socialización. Para CPyS II, se instruyen los conceptos centrales en el análisis político así como el estudio de la política del Estado contemporáneo – mundial y nacional.

De igual modo, en la materia hay tres orientaciones teórico-disciplinarias para la formación integral del estudiante: el histórico-procesual de la sociedad, el disciplinario -sociológico y politológico-, y el democrático.

Así, la distinción procesual de la historia –larga, media y corta duración-, permite reconocer estructuras, coyunturas, modalidades, desajustes estructurales, acontecimientos y acciones sociales. Por su parte, el ámbito disciplinario hace posible que la sociología otorgue elementos básicos para la comprensión de la acción social en la interacción, organización y el contexto económico, político, social y cultural; por su parte, la ciencia política, centrada en el desarrollo teórico-conceptual de la democracia, posibilita la identificación del aspecto normativo diseñado en el largo plazo –principios éticos, valores y orientaciones-, y del aspecto práctico en la historia contemporánea. Finalmente el estudio reflexivo de la democracia divulga sus valores y prácticas, necesarias para la formación integral del alumno.

Esta realidad académica pretende lograr en el alumno la aplicación de un vocabulario especializado mínimo de términos sociológicos y politológicos, que le permitan interpretar críticamente problemas y fenómenos sociopolíticos en el plano micro (institución y socialización) y macro (sociedad y política contemporáneas).

De este modo, la materia de CPyS, aún y con su condición de optativa, brinda numerosos contenidos de aprendizaje que colaboran en la formación integral de los alumnos. Uno de ellos, y de enorme importancia, es la construcción de juicios críticos que le permitan emitir opiniones lógicas y sustentadas en los hechos, respecto de la problemática de la humanidad y de su entorno inmediato. Otro más es la formación ciudadana democrática y las actitudes científicas con un vocabulario básico especializado para el estudio de problemas políticos y sociales del mundo contemporáneo.

Es importante decir algunos beneficios y perjuicios que presenta el Programa Académico de la materia de CPyS. Dentro de los aciertos, destaca que la reforma curricular de los contenidos de aprendizaje no redujo ni eliminó la materia (dado el contexto modernizador de la educación, era 'lógica' esa medida pues se considera que las ciencias sociales carecen de 'utilidad' productiva); si bien disminuyeron algunos contenidos disciplinares, se aumentaron los procedimentales, fortaleciendo con ello el *aprender a hacer* o lo que es lo mismo, la vinculación de lo conceptual con la vida cotidiana. A la vez, con el establecimiento de las dos horas por clase (en 1996) fue posible introducir la modalidad didáctica del curso-taller y hacer más factible el saber hacer. Con esto, se han podido explotar los conocimientos previos de los alumnos para que el aprendizaje de ellos sea significativo.

Con la reducción de temáticas, el Programa académico se tornó adecuado al tiempo otorgado, es decir, se generaron las condiciones para hacer posible la comprensión, en su totalidad, de los contenidos de aprendizaje.

En cuanto al establecimiento de temáticas de acuerdo a conceptos y categorías generales, se pretendió la comprensión de ellos por medio de un lenguaje sencillo y familiarizado con el alumno; así, los conceptos son de uso práctico y de orden común.

Dentro de las desventajas se tiene que aún y con la reducción de contenidos de aprendizaje disciplinares, estos siguen siendo más que los actitudinales y los de valores, ya que sólo los procedimentales se igualaron a los disciplinares. Esto se manifiesta en la evaluación propuesta en el programa académico que sólo se inclina en medir la comprensión de estos últimos contenidos.

Asimismo, la comprensión de los contenidos disciplinares parece sugerirse de manera descontextualizada pues un eje de la reforma fue disminuir el marco teórico-metodológico, elemento que es fundamental para comprender el proceso de constitución histórica de los conceptos y categorías, y con ello reforzar los demás

contenidos de aprendizaje. En suma, el actual programa académico, si se enfocan mal sus temáticas, pueden promoverse aprendizajes memorísticos de un glosario básico de sociología y de ciencia política.

Finalmente, cabe recordar que los logros de la formación integral siguen estando en las manos de los docentes, en primera instancia, pues aunque el programa académico sea excelente (o viceversa) ellos son los principales promotores y coordinadores de la comprensión de los contenidos de aprendizaje. Es por ello que se reitera la importancia del papel que juega el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más aún, de la didáctica empleada en su práctica académica.

Al respecto surgen tres interrogantes sobre el conocimiento, la promoción y la enseñanza del docente sobre los aprendizajes que debe promover. La primera, qué enseñar en cuanto a conceptos, categorías, teorías y metodologías; procedimientos, habilidades y destrezas; actitudes; y, valores. La segunda, cómo promoverlos, enseñarlos, fortalecerlos y evaluarlos. La tercera, cuándo utilizarlos, omitirlos, integrarlos y complementarlos.

Este asunto, puede solucionarse, de alguna forma, con ayuda de la didáctica que promueve el aprendizaje significativo del alumno por medio de una enseñanza activa. Así se hace necesario recurrir a los aportes de la didáctica a partir de la comprensión de su significado, sus herramientas y postulados; con la finalidad de construir una propuesta real a la enseñanza de las ciencias políticas y sociales. En el siguiente capítulo se tratará este aspecto.

3. Didáctica de las ciencias sociales en el Colegio de Ciencias y Humanidades

“Entonces le parecía que estaba en el centro de una gran oreja, que escuchaba el universo de estrellas. Y también que oía una música callada, pero aún así, muy impresionante, que le llegaba muy adentro, al alma”.

Michael Ende, *Momo*, p. 26.

La formación integral de los alumnos se compone, en parte, de una serie de aprendizajes dados por las ciencias sociales. Dicho de otro modo, el estudio de las ciencias sociales complementa la información, el saber y los conocimientos que el estudiante adquiere o construye de manera contextualizada y con un carácter interdisciplinar.

En la actualidad, no obstante los grandes avances tecnológicos y productivos, en las escuelas existe una continuidad en sus modelos de enseñanza que bien pudieran catalogarse como tradicionales. Pero, paralelamente a esa situación, la didáctica como disciplina se ha desarrollado de tal forma que se ha involucrado en revertir, en algún sentido, esos modelos tradicionales de enseñanza, centrando sus esfuerzos en promover aprendizajes activos e integrales en los alumnos.

Por ello, hoy corresponde a la didáctica garantizar una participación más activa del estudiante en los procesos de aprendizaje; además de ofrecer la posibilidad de construir una visión integral de la realidad en la que vive. Hacer esto, comprende reconocer que la didáctica, más que ser un cúmulo de técnicas lúdicas para el reforzamiento de determinados aprendizajes, es un espectro sistemático de conocimientos y habilidades que integran un abanico teórico-metodológico-práctico para el estudio, el diseño, la evaluación y la reestructuración de la práctica docente de cualquier disciplina académica. Pero no basta sólo identificar a la didáctica como un auxiliar de la enseñanza, es necesario que el conductor y mediador de los procesos de aprendizaje (el docente) tenga un amplio conocimiento de ella, con el fin de garantizar los aprendizajes básicos del bachillerato universitario.

En el estudio de la enseñanza de las ciencias sociales, la didáctica comienza a ser utilizada de forma importante y, aunque está en un estado de arranque, por su poca producción y divulgación en comparación con la enseñanza del español, las matemáticas o las ciencias exactas; se empieza a reconocer y divulgar sus

aportaciones como didáctica integrativa que ayuda y está al servicio de los aprendizajes significativos.

Ante esta realidad, el Colegio de Ciencias y Humanidades ha reestructurado sus métodos de enseñanza, logrando mejorar, en muchos casos, los aprendizajes obtenidos por los alumnos. En el Colegio hoy se viven modificaciones en su infraestructura y se persigue la optimización, con tecnología de punta, de la enseñanza-aprendizaje. Su didáctica no escapa a estos cambios y se torna relevante hacia dónde se dirige. Al respecto, la propuesta didáctica de este trabajo de maestría en docencia, pretende promover el uso del cuento latinoamericano como facilitador de aprendizaje para los alumnos en el estudio de las ciencias sociales.

En este sentido se hace necesario dejar en claro los alcances y los límites de la didáctica, sobre todo en las ciencias sociales, siempre tan imprescindible para la enseñanza-aprendizaje en toda formación integral.

3.1. Didáctica

Nociones conceptuales

La palabra didáctica proviene del verbo griego *didasko*, que significa 'enseñar, instruir'; se refiere a que el que enseña, guía y mediatiza los conocimientos y principios de aprendizaje con el desarrollo de actividades. Otro término relacionado con la didáctica es *Didaktidós*, de origen griego, que significa apto para la docencia en relación a que reúne una serie de cualidades y atributos esenciales para enseñar. Por su parte, Comenius (1592-1670), padre de la didáctica, la definió como "*el artificio universal para enseñar todo a todos los hombres.*"⁹¹ En síntesis, la didáctica es el cúmulo de conocimientos y prácticas docentes que se centran en la dinámica de la enseñanza porque se preocupa por el aprendizaje.

Básicamente, su principal objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el conjunto de etapas secuenciadas en las acciones del enseñar y del aprender, con la interrelación de todos los elementos que intervienen en ellas. "*Desde el punto de vista teórico, el proceso de enseñanza-aprendizaje se sistematiza, y desde el punto de vista práctico, se derivan formas de comportamiento en la tarea de dirección del proceso en un contexto didáctico.*"⁹²

La didáctica es una disciplina académica relativamente nueva. Su formalización se ubica dentro de las grandes transformaciones sociales, culturales, científicas, académicas y pedagógicas potencializadas en el último tercio del siglo XX. En este marco, se han desarrollado diversas perspectivas educativas que han definido a la didáctica con ciertas peculiaridades que oscilan entre metodología, técnica y/o ciencia. Con todo y eso, coinciden en que la didáctica es la parte práctica de la enseñanza.

De esta manera, "*la didáctica es –está en camino de ser– una ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno.*"⁹³

⁹¹ Comenio, *Didáctica magna*, CESU-UNAM, México, 2000, p XXXI.

⁹² Elvia Marbella Villalobos Pérez-Cortés, *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, México, 2002, p 46.

⁹³ Vicente Benedito, *Diccionario de las ciencias de la educación*, Madrid, 1983, p 807.

La didáctica puede clasificarse como una ciencia, o al menos como una disciplina que sustenta sus metodologías, técnicas y procedimientos en la ciencia. Así, la didáctica permite identificar, analizar y comprender los distintos fenómenos y problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje para remediarlos y mejorar su dinámica. Por ello, hace uso de modelos, métodos, estrategias, técnicas y actividades.

Considerar a la didáctica como ciencia⁹⁴ implica reconocer que ella, para resolver los problemas que enfrenta, utiliza los diversos métodos científicos para conocer las posibilidades y limitaciones de la persona humana, del espacio educativo, de los contenidos de aprendizaje, del contexto social y de la eticidad del saber dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, más allá del debate sobre la científicidad (singular) de la didáctica, ésta cuenta con elementos teóricos y prácticos así como técnicos y metodológicos: Teóricos, contruidos por principios, normas, métodos y leyes de diversas perspectivas científicas de interpretación de la realidad, teniendo fuerte ligazón con múltiples ciencias como la sociología, antropología, psicología, historia, biología, ciencias de la comunicación, ciencia política, etc.⁹⁵ Prácticos, porque en las técnicas, procedimientos, recursos, normas de investigación e instrumentación, la didáctica debe ser pertinente en su utilidad académica. Técnicos, porque aporta normas y reglas para un proceso educativo eficiente.

La didáctica está estructurada en torno a supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes que se derivan de una o de diversas teorías científicas; se centra, en mayor medida, en el estudio de la enseñanza como proceso de construcción de aprendizajes significativos. Por ello, sin ninguna duda, en la didáctica el actor principal es el docente-investigador, aunque esto no signifique que sea el único.⁹⁶

Es preciso aclarar que al hacer uso de la didáctica, durante la reconstrucción de los esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores y estudiantes asimilan y adquieren mayoritariamente aprendizajes planeados o programados. Es así como la didáctica amplía el espectro de reflexión en torno a la realidad concreta de mencionado proceso. Es más, ella, interrelacionada con otras disciplinas, puede incluso proporcionar elementos importantes para *“la renovación de*

⁹⁴ Elvia Marbella Villalobos Pérez-Cortés; *op cit.*, p 47.

⁹⁵ Ver Armando Zambrano Leal, *Los hilos de la palabra. Pedagogía y Didáctica*, Bogotá, 2006.

⁹⁶ De Camilloni A; “Epistemología de la didáctica de las CS”; en *Didáctica de las CS. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, 1994, p 36.

*los roles de profesores y alumnos, los currículos y la organización escolar;*⁹⁷ y siendo más profundos, de la sociedad y de la historia humana misma.

A través de una reconstrucción permanente en el aula (praxis), la didáctica está relacionada con el conocimiento producido por la complejidad de la interacción enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la didáctica tiene unos presupuestos que afirman cómo debe enseñarse el contenido concreto de una materia para que el alumno realice una asimilación de la mejor manera posible.

La importancia de la didáctica en la enseñanza es tanta porque dota de herramientas que permiten la integración de los contenidos de aprendizaje con los referentes psico-socio-pedagógicos y contextuales; al mismo tiempo, vincula el gran cúmulo de aprendizajes teóricos con aspectos de la vida cotidiana, logrando la pertinencia social de las disciplinas escolares. En este sentido, los productos didácticos, que muchas veces se han convertido en guías de la acción educativa, se aplican en el aula para, desde allí en adelante, someterse permanentemente a evaluación, reflexión y reestructuración científica-académica. Asimismo, la didáctica sirve para garantizar o posibilitar aprendizajes más significativos.

En este rubro, la didáctica supera los límites técnicos, metodológicos o instrumentales que se limitan a enseñar el contenido (disciplinario o procedimental) de un programa escolar. Va más allá, pues apunta a que el estudiante *"comprenda su saber a partir de problematizaciones o vínculos con su vida diaria, abordadas con argumentos científicos, humanísticos, antropológicos, epistemológicos y éticos."*⁹⁸

En este orden de ideas, la didáctica para atender de manera más adecuada las distintas problemáticas en el proceso de enseñanza, desglosa sus funciones en una didáctica general, una especial y una diferencial.

La didáctica general, como su nombre lo indica, sienta las bases teóricas-prácticas para todas las didácticas. *"Se fundamenta en la interdisciplinariedad de teoría, tecnología y prácticas didácticas, además de que maneja los principios y normas básicas de la instrumentación didáctica aplicable a la organización grupal y a la orientación personal."*⁹⁹

⁹⁷ Margarita Panza G; *op cit.*, p 60.

⁹⁸ Michel, Develay; "Orígenes, malentendidos y especificidades de la didáctica"; en *Revista Francesa de Pedagogía*; N° 120, julio-septiembre; Francia, 1999.

⁹⁹ Elvia Marbella Villalobos Pérez-Cortés; *op cit.*, p 49

La didáctica especial se centra básicamente en la enseñanza de alguna disciplina o conjunto de ellas (áreas de conocimiento). *"Sigue la tradición de las metodologías especiales, elaboradas casi siempre con criterios analógicos, técnicos y de aplicación práctica y apoyadas en el mensaje, en el contenido de la información y en la exigencia tridimensional de ser congruente con métodos, medios, docentes y discentes."*¹⁰⁰

La didáctica diferencial se centra en esencia a programas extraordinarios de enseñanza-aprendizaje como los remediales, preventivos o recreativos. *"Estudia y determina las normas didácticas conforme a tipos y clases docentes y discentes, diversas comunidades, agrupaciones y gestiones didácticas no centradas en los contenidos."*¹⁰¹

Por ejemplo, para plantear una didáctica para el modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, se hace uso de la didáctica general. Si se requiere revalorar la forma de enseñanza-aprendizaje del Área Histórico-Social del mismo Colegio o, más allá, de la materia de Ciencias Políticas y Sociales, de una de sus unidades o de uno de sus contenidos de aprendizaje, se hace uso de la didáctica especial. Finalmente, si lo que se pretende es diseñar y poner en práctica un programa tutorial de la misma institución, se hace uso de la didáctica diferencial.

En síntesis, la didáctica tiene un atributo importante: es unidual en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que se ocupa tanto de su estudio como de su dirección; para darle al estudiante los medios para aprehender aprendizajes integrales.

Tres posturas sobre la didáctica

Se pueden identificar, en términos generales, tres posturas ideológicas¹⁰² sobre la didáctica: la de la escuela tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica.

¹⁰⁰ *Idem.*

¹⁰¹ *Idem.*

¹⁰² *"En la medida en que, en el contexto de las distintas corrientes didácticas, se han planteado el problema del desarrollo de una actitud y una capacidad de reflexión crítica (a nivel del discurso prescriptivo sin ninguna formulación teórica o teórico-metodológica), el problema se ha desplazado a diferentes niveles de discurso ideológico".* Víctor Cabello Bonilla, "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica. Notas para la reflexión crítica"; en *Perfiles Educativos*, núm 49-50, México, 1990; p 36.

Por una parte, la escuela tradicional, hegemónica en todos los sistemas educativos hasta los años 70 del siglo anterior. Sus fundamentos epistemológicos y ontológicos recaen principalmente en el positivismo, el funcionalismo y el conductismo. Aquí, se considera a la didáctica como un conjunto de metodologías que el profesor construye de modo individual y que aplica para enseñar una disciplina en el aula de clases. Así, el educador es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la educación.

En términos de aprendizajes, estos son tratados como sinónimos de las temáticas, los capítulos o unidades. Además, *"prevalece el enciclopedismo fragmentado con abuso en el detalle de nombres, fechas, en donde se desarrolla fundamentalmente la memoria mecánica, por lo que el estudio no se realiza con base en la comprensión y la interpretación, sino con base en la memorización y la repetición."*¹⁰³ La manera de enseñanza se basa en la transmisión-recepción de conocimientos disciplinares.

En este sentido, las acciones didácticas (metodológicas) se dirigen a promover la especialización del conocimiento disciplinario, mínimamente contextualizado y con escasos canales de comunicación. Sin embargo, se afirma que dicho conocimiento es 'objetivo' bajo el epíteto de la neutralidad valorativa.

Por otro lado, se encuentra la corriente de la tecnología educativa identificada también por algunos autores como Teoría Pedagógica de Estados Unidos. A partir de las nuevas dinámicas de producción y de división internacional del trabajo de 1970, se concibe a la didáctica como un instrumento que efficientiza los aprendizajes. De este modo, se desarrolla el carácter instrumental de la enseñanza con el fin de racionalizarla en el salón de clases siendo, la didáctica, esa serie de instrumentaciones y técnicas programadas. Un aspecto característico de la tecnología educativa es el uso de la tecnología centrada en la imagen como lo es la televisión, el video y la computadora.

Existe una gran influencia del conductismo en la tecnología educativa pues por medio de la acción didáctica se pretende una reacción (ganancia) en el aprendizaje. No obstante esto, esta concepción didáctica supervalora el contenido educativo pues, a diferencia de la escuela tradicional, dicho contenido *"sólo es un medio por el cual se manifiesta la conducta, porque lo que importa es el saber y el hacer concreto."*¹⁰⁴

¹⁰³ *Ibid*, p 61.

¹⁰⁴ *Ibid*, p 65.

Así, el modo en que se enseña pasa del receptivismo de la escuela tradicional, al activismo del alumno pero dejando de lado el qué (contexto e integridad del saber) y el para qué (sentido y pertinencia) del aprendizaje; a cambio de omitir estos aspectos, se da un mayor vínculo entre la enseñanza de habilidades con los requerimientos productivos y laborales. Quizás, en la actualidad este tipo de didáctica esté utilizándose de mayor manera debido a la modernización (tecnológica) de la enseñanza y la llegada de las aulas multimedia, los pizarrones electrónicos y la educación virtual, conjuntada con una enseñanza basada en la resolución de problemas 'prácticos'.

Algunos críticos afirman que las pretensiones de la tecnología educativa son vaciar de contenido teórico (disciplinar) a la enseñanza para centrarse en aspectos del conocimiento, mayoritariamente, procedimental. Así, el saber hacer está en el fondo de la didáctica.

Finalmente, la didáctica crítica, tendencia educativa que surgió a partir de la década de 1980 como reformulación del papel de la educación en la sociedad, prescribe que *"la didáctica es una disciplina científica, un sistema de aprendizaje y un espacio de investigación en las ciencias de la educación."*¹⁰⁵

Esta didáctica promueve aprendizajes contextualizados *"en donde el hombre se reconoce"*¹⁰⁶ además pone especial énfasis en el trabajo grupal como forma de superar el individualismo; también, diseña un proceso de enseñanza-aprendizaje o educativo en función del aprendizaje del educando y de sus necesidades formativas, y *"plantea la necesidad de analizar minuciosamente los fines educativos con la intención de que el educador fundamente de manera teórica su quehacer, con lo que se le deja de percibir como un "técnico" responsable de la eficaz planeación de procedimientos tendientes a lograr un mayor rendimiento académico."*¹⁰⁷

La didáctica crítica se apoya en el constructivismo.¹⁰⁸ Este último, parte de la idea de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo de acuerdo a sus prácticas y esquemas mentales desarrollados. Así, la potencialidad de aprender está en función de las experiencias previas, las estructuras mentales, las creencias que utiliza cada quien para interpretar objetos y eventos, y del cúmulo de aprendizajes significativos; en suma, el crecimiento intelectual de cada persona es posible por medio de la interacción (integración, rechazo y concordancia) de significados

¹⁰⁵ Armando Zambrano Leal, *op cit.*, p 167.

¹⁰⁶ Margarita Panza, Esther Carolina Pérez Juárez, y Porfirio Morán Oviedo, *op cit.*, p 68.

¹⁰⁷ Elvia Marbella Villalobos Pérez-Cortés, *op cit.*, p 66.

¹⁰⁸ Confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje.

colaborativos e integrativos, es decir, del diálogo constante y retroalimentador. En suma, "el constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas."¹⁰⁹

Para la didáctica crítica, el aprendizaje es dinámico y distintivo, por ello promueve la construcción de interpretaciones personales y sociales del mundo, dentro de un marco contextual, reflexivo, problematizado y cooperativo,¹¹⁰ y, sobre todo, teorizado y aplicable, es decir, basado en casos y situaciones de la vida cotidiana. Todo esto, sobre la base de un proceso de evaluación permanente, tanto en métodos como en resultados.

La didáctica crítica concibe un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo porque por un lado, participan numerosos actores (educandos, educadores, autoridades, administrativos, instituciones educativas, instituciones sociales, contexto histórico-social), que, obviamente, dirigen y re-dirigen dicho proceso; y por otro lado, porque los objetivos de aprendizaje son diversos, graduales y procesuales: re-construir y promover la cultura universal básica que comprenda el valor histórico, contextual y ético; integrar aprendizajes científicos, humanísticos, tecnológicos y técnicos que le den al alumno libertad individual y compromiso social; formar estudiantes con "una conciencia que además de ser conocimiento [sea] opción, decisión y compromiso;"¹¹¹ construir canales de comunicación amplios y diversos; y, fomentar relaciones democráticas.

Dentro de las aportaciones distintivas de la didáctica crítica al mundo educativo, se encuentran tanto los métodos de enseñanza activos que rebasan, sobre todo, la memorización y el aprendizaje pasivo y fragmentado; y, las innumerables investigaciones científicas sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Con estas contribuciones, el aprendizaje de los alumnos se corrige porque al enriquecerse los modelos de enseñanza-aprendizaje, se ha logrado que ellos relacionen, de mejor modo, lo que aprenden con la realidad. Así, el conocimiento áulico (de aprendizajes) se vuelve teórico-reflexivo para después aplicarse en la práctica docente cotidiana.

En suma, la didáctica crítica plantea que existe una relación entre educación, estructura social, conocimiento y poder; por ello, plantea que para evitar los conocimientos encubiertos hay que involucrar en el diseño y evaluación al alumno.

¹⁰⁹ César Coll, "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista de la enseñanza" en César Coll, J Palacios y Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación*, Madrid, 1990, p 74.

¹¹⁰ El esquema de aprendizaje pasaría de ser tradicional a integral: 1) de la instrucción a la construcción, 2) del refuerzo al interés, 3) de la obediencia a la autonomía, y 4) de la coerción a la cooperación. Quizás sus límites pudieran encontrarse si se vuelve extremo y subjetivista.

¹¹¹ Margarita Panza G; *op cit.*, p 68.

Así, a pesar de las grandes diferencias entre las tres distintas visiones de la didáctica, todas coinciden en que la didáctica es la parte práctica de la enseñanza y que su función es hacerle más accesible (no tanto en términos de facilidad sino en términos de integridad) el aprendizaje al alumno. Para el caso de las ciencias sociales sucede lo mismo.

Instrumentación de la didáctica en el aula

En palabras de Margarita Panza, de modo general, la didáctica enfrenta tres problemas básicos en el aula: "1) *las concepciones del docente sobre aprendizaje y enseñanza y las determinaciones en su práctica*; 2) *las relaciones interpersonales cosificadas que se suscitan en el aula*; y, 3) *la transmisión de los contenidos culturales y la selección de la metodología educativa*".¹¹² De esta manera, la didáctica se torna una actividad compleja pues debe integrar el rigor científico con la flexibilidad académica y humanística.

Al respecto, de acuerdo con Florencio Frieria las cuestiones básicas o metodológicas de la didáctica son:

Tabla 8. Las cuestiones de la acción didáctica.¹¹³

¿Por qué enseñar?	Epistemología: Paradigmas (Formación integral)
¿Para qué enseñar?	Fines y objetivos (generales, específicos) de desarrollo humano
¿A quién enseñar?	Psicología del aprendizaje: adolescentes y jóvenes
¿Qué enseñar?	Contenidos de aprendizaje: conceptos, procedimientos, actitudes y valores
¿Cómo enseñar?	Metodología, Técnicas y Estrategias
¿Cuándo enseñar?	Secuenciación: Planificación, programación y flexibilidad.
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	Evaluación del alumno, del profesor y del proceso

Las anteriores preguntas permiten ir reconociendo el problema de enseñanza pues las que tienen que ver con el por qué, el para qué y a quién, ubican el marco teórico (sociológicos, psicológicos, filosóficos, pedagógico y biológico) e histórico de la didáctica.

¹¹² *Ibid*, p 72.

¹¹³ Florencio Frieria Suárez, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, Madrid, 1995, p 131.

Referente al qué, los contenidos de aprendizaje –disciplinares, procedimentales, actitudinales y de valores- y los aprendizajes significativos son la base fundamental. Aquí es donde se reconocen las condiciones básicas para obtener aprendizajes significativos: ideas previas, material académico potencialmente significativo para su comprensión y la existencia de una actitud favorable hacia lo que se pretende enseñar-aprender. Este tipo de cuestionamiento (el qué) ubica a la didáctica en su contexto educativo: institucional, programa académico y actores educativos.

Ahora bien, como se dijo líneas atrás, a la didáctica le compete, principalmente, diseñar, establecer, analizar y mejorar el cómo del quehacer docente. Pero el cómo se responde, de modo atinado, si se ha respondido a lo demás: por qué, para qué, a quién y qué enseñar.

Esto es, si se pretende elevar el conocimiento de los actores educativos, el método didáctico deberá comprender de modo global el proceso de enseñanza-aprendizaje para conformar un saber más profundo, ético y autónomo.

El cómo de la didáctica se ocupa de los métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje significativo. Dichos métodos deben ser adaptables tanto a los contenidos de aprendizaje como a las distintas variables concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje, que a manera de ejemplo pudieran ser los materiales didácticos de los que se dispone, el aula, la edad de los estudiantes, su número, sus intereses y capacidades; la interacción profesor-alumnos y la motivación para el aprendizaje.

Asimismo, el cómo de la didáctica o mejor dicho su método, contempla técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje; que en conjunto tienen una secuencia previamente planeada con el atributo de ser flexibles ante lo imprevisto y lo espontáneo. Además, considera una metodología de evaluación permanente y diversa, tanto del nivel de aprendizaje (y enseñanza) del alumno como del grado de enseñanza (y aprendizaje) del profesor, y de todo el proceso formativo.

Cabe destacar que la didáctica busca utilizar de mejor modo las ideas previas de los alumnos a la vez que intenta generar una actitud favorable hacia lo que se pretende aprender; por ello, la didáctica realiza una serie de materiales académicos potencialmente significativos... quizás dentro de lo más destacado de la didáctica.

En suma, la didáctica es disciplina académica. Analiza, diseña y aplica métodos de enseñanza en un cuadro científico y humanístico, con atributos flexibles y perfectibles, con márgenes de error inesperados y previsibles, con subjetividad y objetividad, con unicidad e interrelación disciplinaria, con generalidades, particularidades, singularidades y especificidades en el proceso; de esta manera, es compleja pues como ciencia debe buscar un equilibrio coherente y articulado entre la formación del alumno con el desarrollo académico y social de su sociedad.

Por ello, la didáctica, si bien tiene numerosos manuales de enseñanza, su importancia radica en que sus métodos, modelos y materiales didácticos manifiestan una realidad concreta de enseñanza que pueden ser funcionales o errados en determinada situación escolar. Es ésta la principal razón (y necesidad) de que exista una variedad de estilos de enseñanza; estilos que se derivan de múltiples configuraciones que se encuentran en los procesos educativos.

De esta manera, *“la didáctica nos ofrece los medios para que el educando, con la libertad responsable, quiera ser capaz de conducir y desarrollar su aprendizaje y formación, y por parte del docente, guiar, mediatizar los mejores resultados en sus procesos: afán de enseñar, pasión por aprender.”*¹¹⁴

En este plano, la didáctica debe llevarse a todas las disciplinas escolares, pues muchas de las veces, su ausencia o su mala aplicación obstaculizan los aprendizajes básicos. Las ciencias sociales no escapan a esta situación.

3.2 Didáctica de las Ciencias Sociales

La didáctica ha venido consolidando su importancia en la enseñanza de las materias escolares. Como disciplina, ha podido rebasar las aportaciones de los métodos de enseñanza tradicionales que, en el caso de las ciencias sociales se presentan de forma frecuente.

La didáctica de las ciencias sociales, es una disciplina en construcción. Es una herramienta que le permite al docente, en primera instancia, encontrar las estrategias y los medios necesarios para garantizar el aprendizaje adecuado de los alumnos en lo referente a los contenidos de aprendizaje. Se dice que el objetivo de la didáctica es que *“el profesor aprenda a enseñar Ciencias Sociales.”*¹¹⁵ Así, la confección de la didáctica de las ciencias sociales solicita la capacidad para analizar, planificar, crear,

¹¹⁴ Elvia Marbella Villalobos Pérez-Cortés, *op cit.*, p 48.

¹¹⁵ Florencio Frieria Suárez, *op cit.*, p 110.

evaluar, comunicar y aplicar; además de integrar los mecanismos, herramientas, materiales y métodos efectivos, en dinámicas creativas e interesantes para los alumnos, con el único fin de conseguir aprendizajes pertinentes y significativos.

La didáctica de las ciencias sociales, *"amplía los horizontes temporales y espaciales de alumnos y docentes, establece relaciones entre lo general, que permite formular normas, y lo individual e irrepetible, intenta resolver las relaciones entre objetividad y subjetividad desechando la neutralidad valorativa, vincula la teoría con la práctica, y no excluye el conflicto conceptual en la creación de los diversos paradigmas o programas de investigación científica."*¹¹⁶

Así, como se afirmó respecto a la didáctica general, la dedicada a las ciencias sociales requiere de: principios y conceptos; una investigación que atienda problemas concretos; una producción literaria y académica variada; y, una comunidad de personas que reivindiquen su pertenencia a esta área de conocimiento científico y profesional. Por supuesto que el campo de aplicación de la didáctica comprende los sistemas de enseñanza-aprendizaje -institucionalizados-, y la divulgación académica.

Básicamente, la didáctica de las ciencias sociales debe encontrar la forma eficaz de que los educandos integren (al re-construir sus esquemas de conocimiento) los contenidos de aprendizaje elementales así como las relaciones sociales que conllevan en su elaboración y aplicación. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes interiorizan saberes, actitudes, valores y comportamientos, modificando su conducta y sus responsabilidades individuales y sociales.

*"En síntesis, la Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser considerada como un saber científico de carácter tecnológico, al que se une un hacer técnico. Como saber científico recibe aportaciones de otras ciencias sociales, elabora conceptos e, incluso, teorías descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación. Como saber tecnológico se apoya en modelos y diseños progresivamente rigurosos, con evaluación de resultados, cuya aplicabilidad lo sitúan en una relación dialéctica con la práctica. Y, por último, es un hacer técnico que se nutre de normas, reglas, etc. derivadas de los diversos saberes científicos implicados, en última instancia, constituyen los aspectos prácticos de intervención en la actividad docente."*¹¹⁷

¹¹⁶ Javier Santamaría, *op cit.*, p 155.

¹¹⁷ Joaquim Prats, *Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales*; p 3-4. El presente artículo está basado en la ponencia publicada en Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. La formación del profesorado y la didáctica de las Ciencias Sociales. [Sevilla]: Díada

En este sentido, la didáctica de las ciencias sociales, bajo los principios de la didáctica crítica y el constructivismo, fomenta la integración de la estructura conceptual, lógica y disciplinar con la estructura psicológica de los estudiantes. De este modo, ha establecido criterios básicos que el docente debe tomar en cuenta para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, como son:

- Seleccionar los contenidos académicos básicos de las ciencias sociales, de forma que sean potencialmente significativos.
- Considerar al estudiante como verdadero artífice de su aprendizaje por medio de una gran actividad intelectual.
- Tener en cuenta las ideas previas del alumnado y promover en él un cambio conceptual para la comprensión de la perfectibilidad de las ciencias sociales.
- Fomentar la necesidad de desarrollar la comprensión lógica, crítica y ética.
- Procurar que los conocimientos y aprendizajes sean aplicables y utilizados fuera del contexto escolar.
- Motivar al alumno de tal forma que éste adquiriera una actitud favorable para aprender y relacionar lo que aprende con lo que sabe.
- Recopilar o diseñar material potencialmente significativo para el aprendizaje de los alumnos.
- Llevar a cabo un complejo y permanente proceso de evaluación, de reestructuración de los programas y materiales didácticos, y de su difusión.

En este mismo sentido, una manera de estructurar la didáctica para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo propone Xavier Hernández: *"partir de principios de psicología evolutiva [estudios evolutivos sobre el pensamiento formal, aprendizaje significativo y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)], implementar modelos y metodologías que en la práctica sean viables para el alumnado, y fomentar su participación crítica y activa [mediante instrumentos de análisis crítico, tal es el caso de la comprensión, el diálogo, la discusión y el trabajo en grupo].¹¹⁸"*

Editora, 1997. Ponencia publicada en <www.ub.es/histodidactica> y en <www.histodidactica.com>. (julio, 2008).

¹¹⁸ Ver Xavier F., Hernández Cardona, *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Editorial Graó, Serie Didáctica de las ciencias sociales, N° 169; Barcelona, 2002.

En suma, si uno de los problemas a los cuales se enfrenta la academia es la construcción de conocimientos significativos en el aula, la importancia de la didáctica es sustancial. Sin embargo, como ya se había dicho anteriormente, no hay que pensar a la didáctica como un cúmulo de recetas solucionadoras, en automático, de los problemas del aula; por el contrario, habrá que hacer uso de ella siempre con la idea de que, como herramienta de la enseñanza, requiere de la actividad directa del docente-investigador para adaptar sus aportaciones y productos a la realidad concreta del aula. Por ello, se dice que en la didáctica de las ciencias sociales (y en cualquier otra disciplina) no existen métodos, ni técnicas exclusivas; mucho menos materiales didácticos que resuelvan al *fast track* las dificultades de la enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la propuesta didáctica básica (en las ciencias sociales) es rebasar el libro de texto o las antologías de lecturas más o menos formalizados, como únicas fuentes de información; y utilizar todo un conjunto de materiales diversos, organizados didácticamente. Por fortuna, en la actualidad, existen numerosas y variadas fuentes de información para construir una serie de materiales didácticos para el auxilio del estudio de las ciencias sociales.¹¹⁹ Uno de ellos, ha sido la literatura. A continuación se describirán sus aportaciones como fuente didáctica.

La literatura como herramienta didáctica de las ciencias sociales

La literatura ha sido, desde siempre, un material potencialmente significativo.¹²⁰ En el rubro de la enseñanza, la literatura ha funcionado para muchas disciplinas como un medio importante de comprensión de contenidos académicos. Se le atribuye un papel didáctico porque sus hilos de significados brindan un campo de análisis propicio para la aplicación de los aprendizajes. Así, *"la didáctica tiene en sus manos algunas claves posibles para volver a repensar el lugar de la literatura en el currículo, en la vida escolar; clave al fin para la formación de una sociedad de lectores."*¹²¹

¹¹⁹ Por ejemplo, las fuentes documentales históricas, literarias y de prensa; los atlas históricos y geográficos; los trípticos, panfletos y boletines académicos; los archivos de imágenes seleccionadas por épocas (retratos, pinturas, carteles, gráficos, objetos materiales, vestidos, alimentos); los medios audiovisuales: Páginas Web, blog de estudio y chat's para el reforzamiento de aprendizajes en el aula; presentaciones por computadoras de notas o imágenes; proyección de películas o videos; utilización de diapositivas, acetatos o bancos de datos; discos compactos interactivos con imágenes fijas o animadas; software educativos; etc.

¹²⁰ La presente tesis sistematiza, en el sentido didáctico, lo que desde hace tiempo un gran número de académicos han empleado para lograr aprendizajes significativos, pero que por diversas circunstancias no han podido difundir como trabajos de investigación.

¹²¹ Gustavo Bombin, "La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible", en *Revista Novedades educativas*, año 18, N° 194, febrero, Argentina, 2007, p 52.

Si las disciplinas del conocimiento actual, fuertemente dominadas por la ciencia y la tecnología, poseen una intensa carga teórica que eleva la complejidad de su comprensión; la literatura, colocada en el plano de la empiria, desde el punto de vista de su contenido, permite concretizar la comprensión del aprendizaje significativo; es decir, sus historias y expresiones permiten ir y venir entre asuntos teóricos y disciplinarios y vidas cotidianas. A final de cuentas, son sus 'realidades' propias las que ayudan a aplicar el conocimiento adquirido.

Los estudios de las ciencias sociales y las humanidades son las disciplinas escolares que más se apoyan en la literatura para promover el entendimiento de sus objetivos académicos. Tal es el caso de la historia, donde *"la literatura es, sin duda, el instrumento idóneo para facilitar al profesor su tarea; un buen texto permite "dejar hablar" a los personajes del pasado e imaginar sus vivencias.*¹²² Recrear los momentos históricos significa el cruce de contenidos entre la historia y la literatura, una recreación que se vuelve trascendental para el aprendizaje de los alumnos.

Entre ejemplos tenemos: "El Cantar de los cantares", aparecido en el Antiguo Testamento de la *Biblia*; describe de manera poética la época del Rey Salomón, periodo histórico trascendental para la cultura hebrea en la Antigüedad. En "La vida es un sueño", el drama de Calderón de la Barca, expone significados religiosos, monárquicos y una tendencia a masificar ideologías; evidencias culturales e históricas del Siglo de Oro español y del periodo de Reforma y Contrarreforma. En el rubro de la épica, concretamente en la epopeya o poesía épica, uno de los ejemplos más notables es la "Iliada", de Homero, que narra algunos episodios de la Guerra de Troya destacando personajes históricos como Agamenón, Aquiles y Héctor. Para el caso de la Francia medieval, "La canción de Roldán" (anónimo) rememora los combates de Carlomagno en España contra los moros, periodo perteneciente a las Cruzadas.

Al respecto cabe hacer un paréntesis: los contenidos de aprendizaje enfocados a la formación integral son los disciplinares, procedimentales, actitudinales y los de valores. En este sentido, en el campo disciplinar de las ciencias sociales, los escenarios sociales que presenta la literatura, dan la posibilidad didáctica de que el alumno utilice los conceptos, las categorías y demás conocimientos teórico-metodológicos y de vida cotidiana, y darle a esos escenarios una lectura disciplinar.

¹²² Martha Ortiz Álvarez, "La novela como instrumento de enseñanza-aprendizaje", en *Eutopía, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, año 2, número 5, enero-marzo, México, 2008, p 30.

En el caso de la historia, muchas novelas *"siendo históricas, de alguna manera juegan muy libremente con la historia, pero en otros casos, como los de Yo el Supremo, El general en su laberinto, Noticias del imperio, poseen un alto nivel de historicidad; los autores se proponen romper con el discurso oficial de estatua de mármol en torno a los héroes o a los personajes, sobre todo con el discurso de la historia oficial, para posibilitar al lector otra manera de acceder al conocimiento de la historia, y de tales personajes.*¹²³"

A modo de ejemplo, el drama de "Un enemigo en el pueblo" de Enrique Ibsen, puede presentarse como un material potencialmente significativo en el aprendizaje de contenidos de la filosofía, el derecho, las ciencias políticas y sociales o la sociología; ya que se describe una sociedad europea, en los finales del siglo XIX, en un marco de corrupción, polarización social y lucha por el poder político a partir de dos polos: grupos de poder y ciudadanos democráticos.

De igual manera, el vínculo entre la literatura y las disciplinas sociales promueven aprendizajes de tipo procedimental pues el estudiante tiene una experiencia personal de análisis y reflexión a partir de la lectura de ella. Además fortalece sus habilidades de lectura y comunicación.

*"La acción de leer está asociada a múltiples y variadas escenas de lectura... siempre es construcción de sentido. Desde el mismo instante en que un sujeto se encuentra inmerso en una situación de lectura, comienza una actividad compleja que pone en funcionamiento simultáneamente competencias lingüísticas –es decir, conocimientos acerca de la lengua que tiene el lector-, socioculturales –que incluyen los saberes sobre el mundo que el sujeto tiene almacenados-, retóricas –que hacen referencia a los conocimientos que tiene el lector acerca de los géneros discursivos-, e ideológicas – que aluden al sistema de creencias y de valores que maneja el lector y que proyecta sobre los textos que lee. Así en cada acto de relectura, el lector pone en juego un conjunto de saberes que le permiten interactuar con el texto, buscando indicios, pistas, hilos con los que construye entramados de significación.*¹²⁴"

De este modo, el alumno se habitúa a un proceso permanente de razonamiento basado en una actitud positiva ante la ciencia social. Aún más, muchas veces las temáticas descritas por la literatura problematizan situaciones que el lector resuelve de manera argumentativa y creativa, obteniendo conclusiones personales y colectivas que afianzan o reestructuran su criterio y cosmovisión. Asimismo, los contenidos literarios

¹²³ Eugenia Revueltas; "Las relaciones entre historia y literatura" en *El historiador frente a la historia. Historia y Literatura*, Citado en Martha Ortiz Álvarez, *op cit.*, p 31.

¹²⁴ Gabriela Mariel Arias, "Leer literatura en comunidad. Prácticas sociales de lectura en la escuela", *Revista Novedades educativas*, año 18, N° 194, febrero, Argentina, 2007, p 62.

forzan la búsqueda de información, interna o externa, promoviendo las habilidades de la imaginación, memorización, deducción, indagación y diálogo.

Por ejemplo, en la novela "El señor de las moscas" de William Golding, el educando puede hacer ejercicios para descifrar metáforas (el señor de las moscas, el caracol, la ley de la selva, la socialización e individuación, etc.), sacar conclusiones y compartir opiniones en torno a las problemáticas del texto con los aprendizajes disciplinares.

En cuanto a los aprendizajes actitudinales, la literatura es una herramienta didáctica que le genera al estudiante el interés por las temáticas de la materia, por la disciplina social y por la literatura misma; así, el campo disciplinar le genera sentido y gusto por el aprendizaje. También, al aprender de manera grupal, los estudiantes escuchan a sus pares y adquieren actitudes de tolerancia y respeto por el 'otro'. A fin de cuentas, la literatura nutre la conciencia y "*desempeña una función esencial en la creación de la vida interior, y en la ampliación y ahondamiento de nuestras simpatías y nuestras sensibilidades hacia otros seres humanos y lenguajes.*"¹²⁵ La actitud ante la ciencia puede potencializarse con textos como el de Alan Lightman, "El universo de un joven científico" que contextualiza el desarrollo de la ciencia en la actualidad, así como sus pretensiones y complejidades.

Finalmente, los aprendizajes de valores tienen también un vínculo importante con los contenidos de la literatura, sobre todo con los que promueven las ciencias sociales y que tienen que ver con los aspectos democráticos como son el respeto, la tolerancia e inclusión, la justicia, el diálogo y la participación, lo que desencadena en una formación ciudadana y en la reafirmación del sujeto democrático. En "La isla de los caballeros" de Toni Morrison el telón de fondo es el color de piel. Las pieles negras, así como las de otros tonos, protegen individualidades que brindan información sobre el interior e exterior del individuo. Resulta ad hoc para temáticas de racismo, etnias, colectividades, cosmovisiones; una vez puestas en discusión, la riqueza argumentativa de los alumnos genera un ambiente de opinión grupal.

En términos globales, el cruce disciplinario y didáctico entre las ciencias sociales y la literatura posibilita la construcción de sentido e identidad en el alumno. "*La literatura puede implicar en la vida de una persona. Encontrar ciertas palabras que nos ayuden a comprender en parte o a otorgar cierto sentido al mundo que nos rodea y del que formamos parte, es algo que el discurso literario puede hacer.*"¹²⁶

¹²⁵ Patricia Ratto y Regina Usandizaga, en *Revista Novedades educativas*, año 18, N° 194, febrero, Argentina, 2007, p 66.

¹²⁶ Gustavo Bombin, *op cit.*, p 53.

De este modo, los contenidos de la literatura son materiales didácticos potencialmente significativos para el aprendizaje de las ciencias sociales porque interrelacionan los conocimientos previos de los alumnos, sus aprendizajes recientes en la materia escolar, el escenario social (literario) de análisis, la evaluación y autoevaluación y re-comprensión de los contenidos de aprendizaje de la materia en curso; en suma, los aprendizajes significativos.

Así, estudiar ciencias sociales teniendo como parte del material didáctico a la literatura, además de ser una posibilidad abierta para descubrir nuevos conocimientos para la ciencia actual, es un instrumento valioso porque aporta nuevas estrategias de lectura que enriquecen la comprensión de determinada disciplina social y, además porque permite reconstruir un escenario social donde el alumno se convierte en su observador.

Sin embargo, el uso de la literatura puede resultar negativo a los objetivos didácticos planteados si no se hace una valoración previa de las circunstancias y factores que pueden obstaculizar o garantizar el logro de los aprendizajes. Un elemento que hay que considerar para el uso de la literatura como medio didáctico es el bajo nivel de lectura que manifiestan los alumnos. En la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) desarrollada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México para el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, muestra que *"existe en la población mexicana un 43.6% de no lectores... [en la cual] el mayor porcentaje de la población que no le gusta leer (37%) recae en los jóvenes de 12 a 17 años."*¹²⁷ Esta referencia es esencial pues esta población es la que atiende (de acuerdo a su oferta) el bachillerato universitario.

La misma encuesta aporta datos en relación a que *"el promedio de libros leídos por habitante anualmente es de 2.9, con cifras superiores para los jóvenes de 18 a 22 años (4.2), los mexicanos con educación universitaria (5.1) y los de niveles socioeconómicos medio alto y alto (7.2)."*¹²⁸ Esto nos indica que el factor socioeconómico incide en la capacidad de lectura pero, para revertir las cifras negativas, es fundamental usar la literatura como auxiliar didáctico.

Al respecto, la utilidad de la literatura debe hacerse con cuidado. Hay que considerar que los distintos géneros literarios (lírico, dramático, épico y ensayista) presentan cualidades y limitantes en torno a la enseñanza de las ciencias sociales.

¹²⁷ Elsa Margarita Ramírez Leyva, "¿Qué sociedad lectora hemos formado?", en Daniel Goldin (Editor), *Encuesta Nacional de Lectura*, CONACULTA-UNAM, México, 2006, p 148. El subrayado es nuestro.

¹²⁸ *Idem.*

Ahora bien, influye en el uso de determinado género, la subjetividad del docente. En la enseñanza de las ciencias sociales se hace uso de la novela y el drama; del rubro poético, la epopeya, el ensayo y el cuento.

En este trabajo, la tesis incorpora elementos útiles del cuento (latinoamericano) en la enseñanza de las CPyS, con el objetivo de recuperar, formalizar y promover su uso para la enseñanza de los adolescentes.

Respecto al cuento como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales no hay muchos trabajos de investigación. De este modo, la presente tesis hace un intento por recuperar, del nivel 'informal' de la enseñanza, al cuento latinoamericano para formalizar y analizar su importancia como material potencialmente significativo en la enseñanza de los contenidos de aprendizaje de las ciencias sociales.

Esto porque el cuento es atractivo para los adolescentes por ser breve y por contener un bagaje cultural y testimonial de un tiempo y espacio histórico-social concreto; además, su accesibilidad es mayor debido a que el lenguaje del cuento forma parte de códigos cotidianos de comunicación; más aún, el cuento promueve la reflexión. Asimismo, su relato lineal –simple y sin desvíos- permite mantener la concentración y el desarrollo de aprendizajes en el alumno, no sólo con la lectura de cuentos sino, sobre todo, con su problematización. De igual modo, la estructura del cuento permite hacer uso de analogías entre sus 'historias' y las vivencias de los alumnos, para obtener un cúmulo de reflexiones más profundas.

De este modo, la didáctica de las ciencias sociales puede asumirse como el puente de comunicación, comprensión y creatividad en el logro de un trabajo interdisciplinario (ciencias sociales y literatura) que promueve, en los alumnos, razonamientos lógicos para su formación integral; además de que intenta difundir la validez didáctica del cuento para la mejor comprensión de las materias de las ciencias sociales.

En este sentido, trasladar el uso didáctico del cuento a la materia de ciencias políticas y sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades implica, como lo dicta la didáctica crítica, comprender el contexto didáctico de la institución y del Área Histórico-social (métodos de enseñanza y objetivos de aprendizaje) para identificar su grado de flexibilidad y así, adaptar la propuesta del cuento. A continuación, se describirán esos dos aspectos elementales del Colegio.

3.3 Didáctica del Área Histórico-Social del CCH

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, la didáctica ha sido uno de los principales ejes estructurantes derivados de su modelo educativo. Para el Área histórico-social, donde se articulan de modo interdisciplinario las ciencias sociales y la filosofía con el fin de colaborar en la formación de una cultura general en los alumnos, no es la excepción. De hecho, desde la estructura curricular, se parte de planteamientos generales que, independientemente de la materia que los aborda, se hace referencia a un enfoque didáctico. En este rubro, el uso del cuento latinoamericano se integra (con el modelo educativo) para un mejor aprendizaje de los alumnos.

Los ejes de enseñanza de las ciencias sociales en el Colegio son: 1) *“El replanteamiento y recuperación de valores relacionados con una concepción determinada de ciudadano [aprendizaje del ser].* 2) *El reconocimiento y significación del valor disciplinario, inter y transdisciplinario que cada ciencia social tiene por sí misma, lo que implica reafirmar su legitimidad y utilidad cognoscitiva [aprendizaje del aprender].* 3) *La indagación reflexiva de la realidad social [aprendizaje del aprender].*¹²⁹ Lo anterior se complementa con las características didácticas del Área: libertad de cátedra, pluralidad y tolerancia.

Con el paso del tiempo, el tipo de enseñanza del Colegio ha ido adecuándose a los requerimientos de sus respectivos contextos. No obstante, ha hecho un intento muy grande por conservar y enriquecer su modelo de enseñanza. En su recorrido histórico, su práctica docente puede periodizarse en tres fases importantes: el de inicio y consolidación académica, 1971-1990; el de reestructuración institucional y académica, 1990-1997; y, el de actualización académica, 1997 hasta la fecha. Sin embargo, cabe reconocer que pese a los esfuerzos, los índices de reprobación continúan afectando a casi la mitad de sus alumnos: *“Al concluir el primer semestre, más de 50% de los alumnos reprueban mínimo una materia, índice que se incrementa en el tercer u cuarto semestre”*¹³⁰.

¹²⁹ Salvador Díaz Cuevas, Jorge Gardea Pichardo, Elvira López Rodríguez, Víctor Efraín Peralta Terrazas, Edith Sánchez Ramírez, Víctor Manuel Sandoval González, Rocío Vivanco González, *Revisión del plan de estudios. Tercera etapa. Orientación y sentido de las áreas*, Documento de trabajo, CCH-UNAM, 2005, p 22. El subrayado es nuestro.

¹³⁰ Viviana Xóchitl Pérez Ovando, *Enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato universitario. Una propuesta didáctica para promover la imaginación sociológica*; Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en ciencias sociales, UNAM-FCPyS, México, 2009, p 34.

En sus inicios, a pesar de que el modelo de enseñanza se adjetiva como parte de la Tecnología educativa, ya que la UNESCO, en la década de 1970, influyó en sus postulados de aprendizaje al proponer los ejes básicos del aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser;¹³¹ la plantilla docente le dio un viraje a esa perspectiva didáctica de tal modo que fue adquiriendo nociones novedosas de la didáctica.

Desde la primera fase de su práctica docente, el Colegio criticó tanto la enseñanza tradicional como la que le adjudicaban: la tecnología educativa. En respuesta, incorporó concepciones de la enseñanza-aprendizaje de Piaget, Paulo Freire y de la didáctica crítica, en ese entonces en desarrollo.

Así, se construyó una relación profesor-alumno de tipo horizontal y democrática. Asimismo, el diseño de numerosas actividades de aprendizaje en el aula y en la investigación desarrollaron técnicas de enseñanza incorporando: discusión grupal, problematización, lectura de comprensión crítica, investigación práctica, exposiciones, debates y salidas académicas del plantel: *"los alumnos realizaron más actividades de enseñanza activa, como la exposición en equipos, la investigación de campo y bibliohemerográfica, el reporte de temas, los sociodramas, la elaboración de cronologías, mapas y periódicos murales o bien actividades de enseñanza tradicional, como el reporte de lecturas."*¹³² Además, la enseñanza se centró en el desarrollo formativo del alumno, enfocándolo al análisis crítico de los problemas sociales (locales, nacionales y mundiales), y promoviendo con esto una concepción global del mundo.

Pero, al contrario a esos propósitos originales, al finalizar esta etapa, en el CCH se generó una crisis institucional debido a "1) *El perfil socioeconómico y el 'capital escolar' de los alumnos demandaba una mayor directividad institucional en el aprendizaje.* 2) *El implementar cuatro turnos provocó el agotamiento del uso de la institución, e hizo imposible incorporar actividades sustantivas del aprendizaje.* 3) *El atender grupos tan numerosos impidió la aplicación de la metodología activa y participativa.* 4) *Se contrataron profesores sin contar con experiencia docente.* 5) *Persistió la nación enciclopédica, verbalista y acumulativa desconocimiento"*¹³³.

¹³¹ Ver Elvia Marbella Villalobos, *op cit.*, p 64.

¹³² Enrique Dávalos y Elvira López Rodríguez, "Historia Universal. Historia de México y Teoría de La Historia" en *Cuadernos del Colegio, Revista Trimestral del CCH*, México, Octubre-Diciembre de 1991, núm. 53, p 180-181.

¹³³ Viviana Xóchitl Pérez Ovando, *op cit*, p 38.

Quizás, lo significativo de esta etapa didáctica del Colegio es que los académicos se interesaron por publicar numerosos materiales didácticos de modo que existió mucha riqueza para la enseñanza-aprendizaje no sólo para aquellos momentos sino que a la fecha muchos de esas prácticas o materiales siguen siendo muy útiles para el mejoramiento del modelo educativo.

La fase de reestructuración institucional y académica (1990-1997) significó para el Colegio y para su enfoque didáctico un desarrollo importante: se reformaron los planes y programas de estudio (1991), transformando estructuralmente varios mecanismos del CCH: reducción de la matrícula al acortar los cuatro turnos a sólo dos, el aumento de horas clase que de 50 minutos pasaban a dos horas e implantar la unidad didáctica del curso-taller.

El curso-taller, obedece a una concepción del aprendizaje activo. Sus principios teórico-pedagógicos son *"planificar el trabajo en el aula a partir de diversas actividades grupales y concebir al profesor como orientador y facilitador de los aprendizajes; aplicar estrategias de aprendizaje que promuevan las técnicas y métodos propios de la investigación, con el afán de comprender sus formas y procedimientos, y sean punto de partida para alcanzar un nuevo nivel de conocimiento; utilizar los recursos audiovisuales para apoyar el conocimiento de los alumnos; recrear actividades lúdicas que permitan reforzar los aprendizajes; y entender la evaluación como un proceso integral compuesto de las etapas diagnóstica, intermedia y final."*¹³⁴

Así, la reforma más significativa de los planes de estudio se realizó con el "Plan de Estudios Actualizado (PEA)" en 1996. Con esto, por primera vez, el CCH contaba con programas únicos indicativos para sus cinco planteles, lo que implicó la unificación de criterios de enseñanza-aprendizaje y la corrección, de alguna medida, de la excesiva diversidad de programas existentes años atrás. En los nuevos programas institucionales, se establecieron elementos guía para el aprendizaje de los alumnos: *"contenidos generales, objetivos generales de la asignatura jerarquizados, temática, objetivos educativos, estrategias de enseñanza aprendizaje, referencias bibliográficas y bibliografía... las actividades de aprendizaje y las sugerencias de evaluación."*¹³⁵ También se diseñó el enfoque didáctico, el perfil del egresado y la contribución de cada una de las materias para ello; esto vinculó la concepción científico-humanística de las materias con la formación integral del alumno. Es más, en el PEA, se implantó como prioridad didáctica, los aprendizajes significativos.

¹³⁴ *Ibid*, p 66.

¹³⁵ Ver *Programas de Estudio del Área Histórico-Social*, CCH-UNAM, México, 1996.

En este rubro, en el PEA *"se planteaba el qué, el cómo y para qué estudiar. Sin embargo, el lado débil de los programas era su gran cantidad de contenidos."*¹³⁶ Cabe aclarar que los programas institucionales fueron definidos como programas indicativos, flexibles y adaptables a la libertad de cátedra de cada profesor; por ello hasta la fecha, son concebidos como hipótesis o referencias de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, otra atinada aportación fue la creación del perfil profesiográfico para cada una de las materias; medida que reguló, con criterios académicos, el tipo de profesor que debe contar con determinados conocimientos profesionales básicos para dar determinada materia. No obstante eso, los números de eficiencia terminal no cambiaron mucho de lo que existía en 1990 (30%) ya que en 2004 el índice de eficiencia fue de 40%¹³⁷.

Ya dentro de la tercera fase de la práctica docente del Colegio, se actualizaron los programas académicos (indicativos) introduciendo elementos teóricos como las habilidades, la didáctica crítica, el constructivismo y el aprendizaje activo. En lo referido al aspecto disciplinario de las materias, éste adquirió un enfoque *"de interconexiones inter y transdisciplinarias de las ciencias sociales enseñadas en el área: Historia (como eje articulador), Administración, Antropología, Derecho, Economía, Geografía, Ciencias Políticas y Sociales; y aquella donde se combinan filosofía e historia: Teoría de la Historia. Este mismo ejercicio debe hacerse para Filosofía y Temas Selectos de Filosofía; lo que nos permitirá plantearnos, qué materias deben permanecer, cuáles deben modificar su enfoque y cuáles deben suprimirse."*¹³⁸

Algo que resalta en este proceso de reforma, son los programas de actualización docentes, que en últimas fechas han introducido como prioritaria, la formación de profesores con herramientas y habilidades tecnológicas tales como el pizarrón electrónico o las aulas multimedia,¹³⁹ siendo evidente el enorme esfuerzo que las administraciones respectivas han hecho por equipar algunos salones con este tipo de tecnología. Al respecto, hay voces académicas que advierten un desequilibrio en la actualización porque se ha dejado de lado el reforzamiento de los conocimientos disciplinares o actitudinales.

¹³⁶ *Revisión del plan de estudios. Tercera etapa. Orientación y sentido de las áreas, op cit., p 30.*

¹³⁷ Laura Muñoz, et. al., *Egreso estudiantil del CCH, UNAM-CCH, México, 2005.*

¹³⁸ *Ibíd p 39.*

¹³⁹ Es impresionante el número elevado de recursos audiovisuales que están adquiriendo todos los planteles del Colegio. Incluso, han creado departamentos dedicados exclusivamente a elaborar cursos y materiales didácticos con esos medios. Tal es el caso de los planteles Vallejo, Sur y Oriente que crearon el Departamento de Medios Digitales para el Aprendizaje.

Desde un particular punto de vista, este periodo académico (1997-2009) está por concluir debido a que el nuevo periodo que se avecina estará marcado por tiempos de reestructuración, que bien pudieran derivarse de la reforma general de la UNAM en el aspecto laboral y académico [Estatuto del Personal Académico, (EPA)], la coyuntura educativa nacional (Reforma hacia un Bachillerato Único o la implantación de un Bachillerato de Competencias), así como del contexto social de crisis al que los universitarios se enfrentan ya.

Asimismo, las transformaciones en el aspecto disciplinar son tan amplias, numerosas y diversas que se torna necesario revisar y evaluar su pertinencia en la currícula del Colegio, con el fin de seguir solidificando el ámbito interdisciplinar y de interconexión entre las diversas disciplinas. Con todo y lo anterior, el profesorado del CCH basará su actualización en la idea esencial del modelo educativo en relación a su Área disciplinaria: el alumno debe reconocerse como un sujeto social e histórico.

Quizás en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, los tipos de aprendizajes que los alumnos logren, implicarán no sólo instaurar un creativo y eficaz sistema de evaluación global sobre la práctica escolar, sino también la adecuación académica coherente para lograr que todos los actores educativos obtengan aprendizajes relevantes.

Precisamente, la didáctica de las ciencias sociales en el Colegio, ha instaurado, desde los programas académicos institucionales, numerosos ejes de enseñanza que han construido un perfil del trabajo educativo que se corresponde con las pretensiones de formación integral. Los más destacados son la enseñanza basada en aprendizajes (del alumno), el aprendizaje activo, los aprendizajes interdisciplinarios, los valores democráticos y el docente como coordinador del aprendizaje significativo. Estos cinco rubros se desglosan a continuación así como su vínculo con los contenidos del cuento latinoamericano:

Enseñanza basada en aprendizajes:

- Implicar a los alumnos con el contenido de los aprendizajes y la adquisición de conocimientos, habilidades y valores.
- Auxiliar a los alumnos a desempeñar un papel activo en el proceso de obtención de conocimientos: adquirir de manera paralela y continua, habilidades de reflexión, desarrollar procedimientos, y sustentar actitudes y valores propios de la disciplina; todo esto con una actitud crítica.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Ver *Programa académico de Geografía I-II*, CCH-UNAM, México, 2008.

- Considerar al alumno como el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de diversas estrategias didácticas; es decir que él, de manera personal y colectiva, sea un reconstructor del conocimiento socialmente elaborado.
- Instrumentar la modalidad del curso-taller¹⁴¹ con el propósito de vincular el conocimiento teórico de una disciplina, con el aprendizaje de procedimientos, competencias, capacidades,
- Promover actitudes y valores basados en el respeto a los derechos humanos, al pensamiento crítico y a la habilidad para la toma de decisiones colectiva.
- El alumno debe recuperar conocimientos que han formado parte de su experiencia en cursos anteriores y saber manejar la información con base en la bibliografía sugerida en cada uno de los temas.

En este apartado, la aplicación de los contenidos del cuento latinoamericano permiten la adquisición de conocimientos (al verse forzados a aplicarlos en el momento de la interpretación del cuento), habilidades (en la lectura, análisis, discusión y construcción de conclusiones) y valores (democráticos: tolerancia, construcción de consensos y sentido crítico); asimismo, posibilitan el aprendizaje activo de todos los alumnos no sólo al leer y analizar el cuentos sino también en la exposición de sus ideas durante la discusión grupal. El aspecto crítico también se promueve, principalmente, en el momento del diálogo: a mayor diversidad de opiniones, el alumno debe hacer un mayor esfuerzo de interpretación, sistematización y argumentación.

Aprendizaje activo

- Integrar los aprendizajes teóricos con los prácticos de manera que el alumno lo que aprende, disciplinar o sistemáticamente en el aula, lo aplique a su vida cotidiana; así, los elementos teóricos se vuelven acciones vivas y concretas y le sirven como reconstrucción permanente de su identidad y de su conciencia histórica.
- Usar estrategias de autoaprendizaje que le brinden los aprendizajes suficientes al alumno para ser un sujeto autónomo en su aprendizaje.

¹⁴¹ Un curso es la explicación orgánica de una disciplina y por taller se entiende el lugar donde se realiza el trabajo práctico.

- Trabajar con materiales diversos y concretos con el fin de motivar al alumno a su aprendizaje: cuadros sinópticos, figuras, juegos, preguntas problema, mapas, periódicos, imágenes (fotografías, videos, películas o transparencias) de apoyo al curso
- Hacer uso de recursos audiovisuales y multimedia (películas, videos, filmaciones, discos compactos interactivos, enciclopedias digitales, atlas digitales, etcétera), teniendo como punto de partida a la didáctica.
- Desarrollar un trabajo sistemático alrededor de procesos de integración grupal y construcción colectiva de referentes comunitarios, permitiendo el desarrollo de actitudes y aptitudes.

En lo que respecta al aprendizaje activo, la aplicación del cuento latinoamericano como auxiliar didáctico, lo facilita. Por medio de sus historias, el cuento es capaz de integrar los aprendizajes (disciplinares, de habilidades y de valores), y darles un sentido práctico, esto es, un proyección a los aspectos cotidianos, pues cabe recordar que el cuento tiene esa aplicación pese a su cualidad de ficción. Asimismo, esto brinda la posibilidad de que el alumno reconozca algunos semblantes de la identidad (y literatura) latinoamericana y los concientice. El rubro del autoaprendizaje desencadena en el alumno el pensamiento crítico y el hábito de la lectura literaria.

Aprendizajes interdisciplinarios:

- Promover una enseñanza de investigación e indagación con el fin de que haga uso de métodos, teorías, fuentes y criterios científicos (interdisciplinarios) donde reconstruya sus criterios propios para ubicar espacial y temporalmente los acontecimientos sociales.
- Fomentar aprendizajes interdisciplinarios tales como la comprensión de lectura, el análisis de textos, la expresión verbal, entre otras.
- Trabajar en el aula, utilizando diversas técnicas de grupo con el fin de analizar y comentar las problemáticas propias del curso; reuniones plenarias para llegar a conclusiones y aclarar dudas temáticas.
- Promover metodologías y teorías como una actitud y un proyecto de conocimiento abierto, crítico, plural e interdisciplinario, a través del cual el alumno se enfrenta a la indagación por medio del ensayo y el error.
- Hacer que el estudiante pueda tener una información bibliográfica básica (y complementaria) especializada, organizada por unidades y niveles.

Los aprendizajes interdisciplinarios son de igual modo fomentados por el cuento latinoamericano. Hay actividades que fomentan aprendizajes de indagación por medio del análisis de las historias (ensayo-error); también, el hecho de que la literatura se vincule con las ciencias sociales para la comprensión de estas, sin duda, representa un material potencialmente significativo.

Valores democráticos:

- Participar en diálogos documentados y argumentados, incorporando los juicios de valor al rigor del pensamiento científico; convivir grupalmente con tolerancia en la construcción de acuerdos.
- En el curso-taller se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con responsabilidad; se evalúa y autoevalúa para mejorar.
- Interactuar permanentemente alumnos y profesores en dinámicas de grupo, donde se represente la vida social con imaginación y creatividad.
- Trabajar en forma colectiva para que el alumno demuestre sus capacidades de iniciativa, de comunicación y de resolución de conflictos.¹⁴²
- Fomentar en los alumnos la formación de valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, a los derechos humanos, el antisegregacionismo, el antirracismo, el combate a los prejuicios, e, independientemente de la profesión que elijan, consideren la necesidad de emplear la mirada de las ciencias histórico-sociales.¹⁴³

En relación a los valores democráticos el cuento latinoamericano al fomentar la discusión grupal pone en acción habilidades y actitudes tales como la exposición de criterios propios (por parte de los alumnos), el compartir, con tolerancia, experiencias personales derivadas de las historias de los cuentos; a la vez, la creatividad se desarrolla al poner como meta la resolución de problemas (planteados para el análisis de los cuentos) de manera democrática y argumentada.

¹⁴² Ver *Programa académico de Economía I-II*, CCH-UNAM, México, 2008.

¹⁴³ Ver *Programa académico de Antropología I-II*, CCH-UNAM, México, 2008.

El docente como coordinador de los aprendizajes significativos:

- Concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje como intervención docente donde se construyen, con base en los contenidos de aprendizaje, estrategias didácticas y situaciones de aprendizajes significativos.
- El profesor debe planear, coordinar y supervisar de manera continua el trabajo del grupo, de modo tal que garantice el cumplimiento de las actividades planeadas, procurando que se arribe a conclusiones que contribuyan a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- En las unidades de cada semestre, el profesor podrá integrar elementos de cada una para la elaboración de su programa operativo específico, evitando un temario rígido y cerrado y buscar formulaciones claras, definidas y precisas, que permitan instrumentaciones didácticas novedosas, eficaces y creativas.¹⁴⁴
- Instaurar una evaluación global, es decir integral y permanente. En este sentido se concibe a la evaluación como método sistemático de reflexión sobre la práctica docente, es diagnóstica, formativa y sumativa, es procesual, y valora el conjunto de aprendizajes logrados (o no) en el trabajo individual y grupal.¹⁴⁵
- El profesor incorpora, como base, los conocimientos previos del alumno; de este modo, el alumno reconstruye sus esquemas de conocimiento a partir de su propia realidad histórica y la guía y el apoyo que le ofrecen la institución y el profesor.
- Propiciar actividades de aprendizaje relacionadas con los aprendizajes básicos y adecuados a las posibilidades de los alumnos.
- Introducir el aspecto lúdico en la educación, como un excelente recurso, pues los juegos didácticos fomentan los aprendizajes y verifican los conocimientos adquiridos.¹⁴⁶

Sin duda, el trabajar con cuentos latinoamericanos, para materias de ciencias sociales, le posibilitan al académico coordinar una clase más activa, creativa e integrativa, de modo que se observe el aprendizaje de los alumnos desde sus aprendizajes previos hasta sus aprendizajes logrados en el curso.

¹⁴⁴ Ver *Programa académico de Ciencias Políticas y Sociales I-II*, CCH-UNAM, México, 2008.

¹⁴⁵ Ver *Programa académico de Historia de México I-II*, CCH-UNAM, México, 2008.

¹⁴⁶ Ver *Programa académico de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II*, CCH-UNAM, México, 2008.

En síntesis, el enfoque didáctico del Colegio, en referencia a la enseñanza de las ciencias sociales propone una gama de parámetros para desarrollar los recursos y acciones necesarias para que los alumnos logren sus aprendizajes básicos. No obstante eso, los ejes didácticos (como la plantea la didáctica crítica) deben actualizarse de modo que *"adopten concepciones teórico-pedagógicas para construir una didáctica propia, orientadas por la didáctica crítica, el constructivismo, la enseñanza para la comprensión, el análisis de coyuntura, las inteligencias múltiples y la hermenéutica analógica."*¹⁴⁷ Este bagaje teórico ayudará a promover la construcción del conocimiento en el aula por medio de diversas actividades y dinámicas atractivas para el alumno, es decir, en función a sus necesidades y problemas (vividos) de su contexto histórico actual.

Con esto, el Colegio, con su modelo educativo centrado en la construcción de aprendizajes, podrá optimizar su unidad didáctica principal: el curso-taller que permite promover aprendizajes como la observación, el asombro, la cooperación, la crítica, la apertura al diálogo, el uso de información confiable, y la formación humana; ya que ahí, cada alumno aprende, a partir de sus propios atributos intelectuales, las herramientas de aprendizaje que el profesor y la institución le dan.

Hasta la fecha el modelo de enseñanza del Colegio ha avanzado de modo considerable. No obstante, habría que reconocer que a lo largo de su historia también continúan problemas muy significativos. Uno de ellos es la nula evaluación (y reestructuración) de sus prácticas de enseñanza que muchas veces *"han servido de coartada, involuntaria si se quiere, para desentenderse de la tarea de preparar a los estudiantes de la mejor manera posible"*¹⁴⁸.

Por ello, el CCH deberá revisar de manera crítica sus sistemas de enseñanza para redirigirlas de la mejor forma; asimismo, deberá revisar la posibilidad de introducir (y combinar) nuevas unidades didácticas como el laboratorio de ciencias sociales que permiten implantar metodologías didácticas basadas en la investigación. Estas nuevas herramientas podrían contribuir a lograr aprendizajes relevantes y mejorar la enseñanza en un marco de evaluación.

¹⁴⁷ Consejo Académico del Bachillerato (CAB), *Orientación y sentido del Área Histórico-Social*, México, 2001, p 65.

¹⁴⁸ Juan Zorrilla, "La educación en el aula", en Renate Marsiske (coord), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México, 1989, p 410.

En esencia, el CCH debe enfocar sus esfuerzos para que los aprendizajes de los alumnos sean los esperados (significativos) pues la realidad demuestra muchos resabios en el aprovechamiento escolar. Según Miguel Monroy Farías en una investigación comparativa entre los modelos didácticos de los Colegios de Bachilleres con los de Ciencias y Humanidades, afirmó que *"no se encontraron en ambas instituciones, actividades para favorecer y apoyar la construcción del conocimiento significativo de acuerdo con las necesidades específicas de cada estudiante."*¹⁴⁹ De este modo, la didáctica del Colegio deberá corregirse, en la medida de lo posible, sobre todo en la enseñanza en el aula pues es ahí donde se perciben mayores dificultades.

Para el caso de la materia de ciencias políticas y sociales, a pesar de que su enfoque didáctico está sistematizado en el programa académico, no existen indicios que muestren, en el conjunto del profesorado, una discusión y/o evaluación de la didáctica (real) empleada.

Al respecto, cabe recordar que la didáctica es un apoyo teórico-práctico que habilita a los profesores para *"reflexionar y crear estrategias que permitan a los alumnos comprender y aplicar categorías o conceptos fundamentales para la aprehensión de contenidos como: el tiempo, el espacio, las interacciones sociales, las comunicaciones o transacciones económicas y la organización del poder político entre otros."*¹⁵⁰ En este sentido, la utilidad académica de la didáctica de las ciencias sociales deberá reflejarse en diseñar estrategias que tanto se propongan lograr aprendizajes significativos como, al mismo tiempo, sean atractivas, creativas e interesantes para los alumnos y abran la posibilidad a la adquisición de nuevos saberes.

De este modo, el uso del cuento latinoamericano en la enseñanza de las ciencias sociales se vuelve una opción de aprendizaje importante porque además de ser un material potencialmente significativo, es atractivo para el alumno-adolescente por su cualidad narrativa y, en ocasiones, fantástica de la realidad. En el siguiente capítulo se describirán de mejor forma estos atributos.

¹⁴⁹ Miguel Monroy Farías, *El pensamiento didáctico del profesor: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y humanidades*, México, p 172.

¹⁵⁰ Consejo Académico del Bachillerato, *Orientación y sentido del Área Histórico-Social*, op cit., 38.

4. El cuento latinoamericano como herramienta didáctica en las Ciencias Políticas y Sociales

“Cuando Lucía Peláez era muy niña, leyó una novela a escondidas. La leyó a pedacitos, noche tras noche, ocultándola bajo la almohada. Ella la había robado de la biblioteca de cedro donde el tío guardaba sus libros preferidos. Mucho caminó Lucía, después, mientras pasaban los años, y a lo largo de su vida iba siempre acompañada por los ecos de aquellas lejanas voces que ella había escuchado, con sus ojos, en la infancia. Lucía no ha vuelto a leer ese libro. Ya no lo reconocería. Tanto le ha crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo”.

Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

La formación integral del bachillerato universitario hace referencia a poseer una cultura básica y suficiente para que todo egresado se inserte a la sociedad de manera productiva y cívica; es decir, que esa persona cuente con aprendizajes (disciplinarios, procedimentales, actitudinales y de valores) teórico-prácticos que lo conviertan en un ciudadano productivo y democrático, capaz de ingresar a una carrera profesional.

Las materias de los últimos dos semestres en el Colegio de Ciencias y Humanidades, sin importar cuáles sean, tienen la finalidad de complementar el aprendizaje básico logrado en los primeros cuatro semestres, además de brindar un panorama propedéutico-profesional por medio de su particular lenguaje básico-especializado.

Al respecto, la materia de Ciencias Políticas y Sociales (CPyS) I-II, aún y con su condición de materia optativa, brinda una gama importante de temáticas de las cuales se pretende que los aprendizajes logrados, colaboren en la formación integral de los alumnos.

Antes de proceder al análisis de los contenidos temáticos de la materia es necesario hacer una aclaración a partir de las palabras de Ángel Díaz Barriga: *“un aspecto central de la problemática educativa de nuestro tiempo es el problema del contenido... Los sistemas educativos consideran que el establecimiento de un orden lógico, actual y significativo del contenido contribuye necesariamente a la mejora de los procesos de aprendizaje. El problema es que en la búsqueda de este ordenamiento de temas a ser enseñados, ante la falta de reflexiones conceptuales, se tiende a privilegiar esquemas que apoyados en una racionalidad científico-técnica, pretenden establecer formas de*

“control” de la tarea educativa, y por supuesto del desempeño de profesores y estudiantes.¹⁵¹”

En este sentido, la intención de profundizar en las temáticas y los contenidos de la materia de CPyS, con el fin de hacer uso del cuento latinoamericano como herramienta didáctica en su enseñanza, no pretende construir un ‘control’ de la tarea educativa; sólo busca generar la reflexión en torno al diseño (por medio del cuento) de material potencialmente significativo para la mejor enseñanza de la materia.

En el presente capítulo se analiza el cúmulo de contenidos temáticos de la materia; asimismo, se identifica el vínculo (temático) entre los diversos cuentos latinoamericanos, previamente seleccionados, con los contenidos respectivos, para finalmente reflexionar en torno a la importancia estratégica de esta propuesta didáctica. Cabe decir que los parámetros de identificación conceptual fueron los contenidos temáticos conjuntamente con el cúmulo de aprendizajes que se esperan para cada uno de ellos. Así, el vínculo de cada uno de los cuentos se logró con la selección adecuada y con las estrategias de aprendizaje diseñadas.

Finalmente cabe decir que hubo tres indicadores que permitieron afirmar la viabilidad del cuento latinoamericano en la enseñanza de las ciencias políticas y sociales: 1) la aplicación de los aprendizajes, es decir historias que permitieran hacer uso de lo aprendido del tema; 2) la motivación de los alumnos que se tradujo en un mayor nivel de participación y comprensión de los temas; y, 3) la practicidad del cuento para su lectura y reflexión (tiempo, espacio y condicionamientos de aprendizajes).

¹⁵¹ Ángel Díaz Barriga; “El contenido. Problemas de diversos acercamientos”, *Contenido de los planes de estudio en Pedagogía*, p 11-21.

4.1. Contenidos temáticos de CPyS

Los contenidos temáticos hacen referencia al conjunto de temas que integran los aprendizajes básicos de una currícula. Como anteriormente se dijo, los aprendizajes estructurales de la materia de ciencias políticas y sociales se han sistematizado en el cúmulo de contenidos de aprendizaje, explicitados en el programa académico: disciplinares o de contenidos, procedimentales o de habilidades, actitudinales y de valores.

Como se observa, analizar el asunto de los contenidos resulta complejo porque su configuración responde (o deja de responder) a una triple cuestión: *"a) el problema epistemológico de la estructura, formas lógicas y procesos históricos de una disciplina; b) la construcción individual que cada ser humano realiza de ese conocimiento..., y c) la manera como los presupuestos de organización del contenido adquieren concreción en un proceso escolar... Tal complejidad permite comprender parcialmente las dificultades de abordaje que tiene esta cuestión y por qué su tratamiento se ha esquivado o en ocasiones simplificado.*¹⁵²

Tras su complejidad, los contenidos temáticos responden al proceso de aprendizaje sustancial; por ello se estructuran en unidades temáticas. Para la materia de ciencias políticas y sociales, existen cuatro unidades temáticas, dos para cada semestre (CPyS I y II). A continuación se analizarán dichas unidades tomando como base los propósitos de aprendizaje establecidos en el programa institucional así como en la Guía para la presentación del examen de conocimientos de la 25ª y 26ª promoción para profesores.¹⁵³ Asimismo, desde la reflexión de la Práctica Docente llevada a cabo durante tres semestres 2006-2 y 2007-1/2, en cuatro grupos del plantel Oriente (655, 501 -601-, 508 -608- y 510 -610), se describirán algunas dificultades comprensivas en el aprendizaje de los alumnos.

4.1.1. Unidades temáticas de CPyS I

La materia de quinto semestre (CPyS-I) se divide en dos unidades. La primera unidad se refiere a los Conceptos centrales en el análisis social. Aquí se desprenden cinco temáticas generales relativas a la disciplina: Origen, desarrollo y campo de

¹⁵² *Idem.*

¹⁵³ "Guía para la presentación del examen de conocimientos de la 25ª y 26ª promoción de Ciencias Políticas y sociales I y II"; DGCCH-UNAM; México, 2007 y 2008.

estudio de la sociología y la ciencia política; La acción social: proceso, estructura y sistema; Colectividades: clases, comunidades, instituciones e identidades; Poder y autoridad; y, Permanencia y cambio social.

En este sentido, los contenidos de aprendizaje elementales de la primera unidad, es decir los ejes de estudio son: la descripción del espacio disciplinario y los oficios profesionales en las ciencias sociales; la aplicación de conceptos y enfoques teóricos para la interpretación de su entorno social; el reconocimiento de la relación entre los fenómenos sociales y políticos y el marco estructural del que forman parte; y, la distinción de dos aspectos centrales en el estudio de todo tipo de organización social: lo que mantiene unidas a las colectividades y lo que hace que cambien.

Al sistematizar estos aprendizajes esenciales en los tres contenidos de aprendizaje clasificados por el Colegio de Ciencias y Humanidades (y también por el constructivismo: disciplinares, procedimentales, actitudinales y de valores), se encuentra que los disciplinares se enfocan a la comprensión teórico-metodológica (e histórica) de los conceptos, categorías y metodologías más relevantes; es decir, aquí se aprende un lenguaje básico-especializado de la sociología, principalmente.

En este marco de aprendizajes disciplinares, en el tema de Origen, desarrollo y campo de estudio de la sociología y la ciencia política, se plantean cuatro niveles de estudio: su proceso histórico-social, es decir su constitución, formalización, institucionalización y fragmentación como ciencia (desde el siglo XIX hasta la actualidad); su desarrollo y sus regresiones teórico-metodológicas en su proceso histórico y en su campo de estudio; el papel que ha desempeñado en la sociedad: progreso, estancamiento o retracción social; y, la necesidad de su reestructuración científica.

Para esos niveles de estudio, hay textos acordes al nivel de comprensión de los alumnos tales como el de *Introducción a las ciencias sociales 1* de Miguel Ángel Gallo donde se explica el proceso histórico (origen y desarrollo) de las ciencias sociales junto con su vínculo con las sociedades industriales; a la vez, explica su cientificidad y el campo de estudio de ciencias como economía, derecho, ciencia política, antropología, historia y sociología. Otro texto es *Metodología de la ciencia política* de Ernesto Gustavo Emmerich el cual analiza los problemas fundamentales y el objeto de estudio de la ciencia política; también explica los diferentes métodos de investigación de mencionada ciencia. A la vez, es preciso que el docente profundice en el análisis por

medio de lecturas como *Problemas fundamentales de la teoría sociológica* de John Rex o *Las incertidumbres del saber* de Wallerstein en los cuales existe un análisis histórico y teórico-metodológico de las ciencias sociales, críticas hacia su sentido social y propuestas en torno a su replanteamiento científico.

En este rubro, se desprende una gama de conceptos y categorías de los cuales el alumno empieza a utilizar en la interpretación de su entorno social: sociedad; conocimiento científico, teórico y metodológico; ciencias sociales: sociología y ciencia política; mundo moderno y contemporáneo; neutralidad valorativa y praxis científica; además de que reconoce la científicidad de la ciencia sociológica y la politológica.

Desde la reflexión de la Práctica docente, se percibieron ciertas dificultades comprensivas para el alumno (naturales en el aprendizaje de cualquier ciencia social): lo teórico y su aplicabilidad. Por ejemplo, identificar, en un fenómeno social, la pertinencia de la ciencia social y, concretamente, su científicidad que le permite superar a los estudios no científicos. Otro elemento difícil de lograr es el que se refiere al campo de estudio de cada ciencia social (sociología y ciencia política) que, si bien estudian el mismo hecho social, lo abordan desde distinto ángulo con teorías, métodos y conceptos específicos. En suma, entender la aplicabilidad de la ciencia social junto con sus vínculos con determinados agentes sociales (Estado, grupos de poder, ciudadanía, masas, etc.) requiere de un escenario 'real' de acciones sociales que le permitan al alumno utilizar sus aprendizajes teórico-conceptuales.

La segunda temática, La acción social: proceso, estructura y sistema, integra los contenidos disciplinares en tres situaciones: sistema social y estructuras externas que construyen al individuo; acción social y sus estructuras individuales que inciden en el sistema social; y las interrelaciones e interdependencias entre las estructuras sociales y las individuales. En suma, es en la comprensión de la interpretación de la acción social a partir de las perspectivas teórico-metodológicas más generales (Positivismo, Estructural-funcionalismo, Materialismo histórico, Teoría de sistemas, Sociología comprensiva, Teoría crítica, Sociología figuracional, Sistema-mundo) en donde el alumno comprende la construcción conceptual del objeto de estudio de la sociología (acción social), así como su gran diversidad de significados.

Igualmente, hay textos que acercan al alumno de manera más simple a estas perspectivas teórico-metodológicas. *Introducción a las ciencias sociales 2* de Miguel Ángel Gallo, Humberto Ruiz Ocampo, Federico Valtierra e Ismael Colmenares, estudia

las principales interpretaciones teórico-metodológicas clásicas de las ciencias sociales, propone ejercicios de autoevaluación y la realización de un trabajo de investigación. *La perspectiva sociológica. Historia, teoría y método* de José Rodríguez Ibáñez, aborda a las ciencias sociales a partir del concepto de acción social. Por su parte, el docente puede ahondar más con textos como *El proceso de la civilización* de Norbert Elías, que se detiene en el análisis empírico-teórico de la vida cotidiana (psicogénesis) explicando su interrelación (influenciada e influyente) con las estructuras macro-sociales; o *La teoría general de sistemas* de Luhmann, que analiza a la sociedad a través de una visión estructuralista, reconociendo en la comunicación (entre el ambiente y el sistema) el principal medio de unidad o transformación social.

Algunos conceptos que el alumno comprende en esta temática son: acción social, proceso histórico: temporalidad y espacialidad, contexto, coyuntura y acontecimiento; totalidad social y sistema social; estructura y superestructura. Este apartado tiene el objetivo de que el alumno reconozca a los fenómenos sociales dentro de una estructura social y una multiplicidad de incidencias individuales (planeadas y no planeadas); es decir, saber que el individuo y la sociedad no son dimensiones separadas sino son parte de una misma configuración social histórica.

A partir de la experiencia docente, se observó que el estudiante en esta sección manifiesta ciertas dificultades sobre el tema, en especial en la aplicación de las distintas teorías, metodologías y conceptos sobre el estudio de la acción social. Por ejemplo, al hablar de algo cotidiano (como el engaño o el fraude) que evidencia patrones estructurales de una sociedad, el educando presenta complicaciones al identificar, teórica y conceptualmente, dicho fenómeno. Al mismo tiempo, reconocer los vínculos entre acciones sociales con estructuras y sistemas sociales se torna difícil si no se reconstruye en el aula una situación social 'natural', es decir, real, con todo y protagonistas.

Por su parte, en la temática de Colectividades: clases, comunidades, instituciones e identidades, su estudio se puede dividir en dos ejes de análisis: el conflicto y la estabilidad social por medio de la base productiva, la organización política y el grado de identidad social que se tenga. De modo general las teorías sociales antes mencionadas también analizan el conflicto y/o la estabilidad social; aunque en el aspecto de la conceptualización de las colectividades habrá planteamientos similares y encontrados: clases sociales (Marxismo y Teoría crítica), estratos y grupos sociales

(Estructural-funcionalismo y Teoría de Sistemas); relaciones sociales o rol y función social; aparatos de Estado y de clase, o instituciones sociales; hegemonía de clase o estatus y jerarquización social.

En cuanto a la bibliografía que puede ayudar al estudio de esta temática se encuentra: *Hacia la sociología* de Cristina Puga y Jaqueline Peschard donde se reflexiona sobre los procesos de socialización e institucionalización que han existido en distintas formas de organización social; "Colectividades" de M^a Guadalupe Márquez Cárdenas en *Lecturas de Ciencias Políticas y Sociales. Libros I y II*, analiza los distintos elementos que producen la diferenciación social; o, *El ser social* cuyo coordinador es Alejandro Ruiz Ocampo donde se plantea qué es lo que une o separa a las colectividades y cómo la producción de bienes materiales y culturales y la lucha por su distribución de la riqueza social es una constante en todo tipo de sociedad.

Disciplinariamente, el alumno conoce y utiliza términos como clase social; estratos y grupos sociales; estatus y hegemonía social; comunidades e identidades culturales; e instituciones y rol social. Al final de esta temática, el alumno comprende que el proceso de socialización en los individuos se lleva a cabo por las numerosas instituciones sociales y sobre la base de una organización macro social determinada históricamente.

Al respecto, es complicado para el alumno reconocer (y utilizar) las distintas interpretaciones teórico-metodológicas pues es en el uso disciplinar (clase, estrato, estatus y grupo social) donde suele confundirse; lo mismo sucede con categorías como estructura social o sistema social. Por ello, el docente debe (re)construir una serie de ejemplos de la realidad humana que le permitan al alumno practicar el uso de esos conceptos y categorías, a la vez, que el docente va corrigiendo, disciplinadamente, ese ejercicio.

Otra temática básica en esta unidad I es la referida al Poder y autoridad. Su estudio puede ser orientado por medio de cuatro variables: igualdad-desigualdad y consenso-disenso. Así, se comprende que en el marco de las relaciones sociales existe una correspondencia con las relaciones políticas. Nuevamente, son las interpretaciones teórico-metodológicas las que le van dando al alumno la materia prima para comprender la temática. En relación a esto, se localiza el análisis del Materialismo histórico, la Sociología comprensiva, la Teoría crítica, el Estructural-funcionalismo, la Teoría de Sistemas y la Microfísica del poder de Foucault.

Alguna bibliografía relacionada con el tema y accesible al alumno es: *Sociología* de Anthony Giddens que define al poder y a la autoridad en relación a la desigualdad social. Otro más es *El ser social* cuyo coordinador es Alejandro Ruiz Ocampo que analiza las relaciones sociales a través del concepto de poder y sobre la base del conflicto social, reconociendo en éste último, al Estado como mediador. Otros textos complementarios son “Los tipos de dominación” de Max Weber en *Economía y sociedad* y “Las relaciones de poder penetran los cuerpos” de Michel Foucault en *Microfísica del poder*. El primero explica su tipología de la dominación (tradicional, carismática y racional); el segundo hace la distinción entre autoridad y autoritarismo y, además argumenta cómo las relaciones de dominación no solamente son por imposición (coerción) sino que, sobre todo, son por aceptación (consenso).

El alumno, en esta temática interioriza los conceptos de poder y autoridad junto con lo que ello implica: legitimidad, consenso y disenso; igualdad y desigualdad social; etnicidad y racismo; y, sexismo. La comprensión se enfocará a darse cuenta qué mantiene unidas, desunidas o en transformación a las sociedades (en su nivel macro y micro) y cómo las relaciones de poder son una constante en ello.

Algunas dificultades generales que se manifiestan en el estudio de este tópico son más notables en el rubro teórico: distinguir y utilizar las distintas interpretaciones teórico-metodológicas, concretamente sobre el poder y la autoridad, que interrelacionan a dichos conceptos con otros como legitimidad, legalidad, justicia, imposición (física, psicológica, moral y racional) y subordinación, por ejemplo; otro aspecto considerable es identificar el vínculo (y distinción) entre las relaciones sociales y las políticas así como la correspondencia entre el nivel micro de la sociedad con el nivel macro.

La última temática de la unidad I es Permanencia y cambio social. Aquí, se pueden ubicar dos momentos de análisis procesual: su totalidad social, es decir la combinación de elementos de carácter económico, político, social y cultural; y, sus causas concretas: factores sociales, condiciones o elementos sociales y agentes sociales. Al respecto, diversas interpretaciones teórico-metodológicas ayudan en el tema: evolutivas (Positivismo, Organicismo social, Estructural–funcionalismo), desarrollistas (Marxismo, Sociología comprensiva, Teorías de la modernización), y de incertidumbre (Sociología figuracional, Teoría de Sistemas y Teoría de Sistema-mundo).

Algunos textos de utilidad son: *Sociología-2* de Humberto Ruiz Ocampo y M^a Isabel Lara y M, que introduce el tema de los movimientos sociales como actores destacados en los cambios o permanencias sociales en la etapa contemporánea; *La teoría del cambio social. Cuatro perspectivas* de John McLeish, que afirma que varía y es relativo el subsistema (económico, político, social y cultural) de mayor influencia en el cambio social según su marco histórico y su correlación de fuerzas determinados; *El proceso de la civilización* de Norbert Elías que analiza el cambio social a partir del análisis de las estructuras (de largo plazo y en espacios regionales) de lo social (organización política: Estado) y de lo individual (psicogénesis); sobre la base de la civilización occidental como proceso social (in)conciente.

Dentro del lenguaje especializado que el alumno va adquiriendo destaca, en esta temática, el reconocimiento como problema básico de las ciencias sociales al cambio y a la permanencia social; su conceptualización y la identificación de sus distintas interpretaciones teórico-metodológicas. A la vez, el estudiante podrá reflexionar sobre los cambios y/o permanencias sociales que vive cotidianamente y las relacionará con las estructuras sociales a las que pertenecen.

Nuevamente, las problemáticas de comprensión para el alumno se presentan en la aplicación conceptual, procedente de las diversas interpretaciones teórico-metodológicas: totalidad social como proceso histórico y como combinación de elementos de carácter económico, político, social y cultural; y reconocer en el análisis de un fenómeno social los factores, las condiciones y los agentes sociales. Quizás le ayude al alumno reconstruir situaciones sociales para proceder a su análisis con los aspectos disciplinares estudiados.

Por otro lado, en cuanto a los contenidos procedimentales en esta primera unidad se promueve la reflexión, la expresión oral y escrita, la sistematización de información, la opinión, la argumentación y la resolución de problemas; sin duda, todas englobadas en la comprensión, el análisis crítico y la comunicación. Asimismo, sólo con el ejercicio de los aprendizajes disciplinares pueden fomentarse estos otros contenidos procedimentales.

Los contenidos actitudinales y de valores, están dirigidos a suscitar una actitud permanente de reconocimiento y promoción respecto al valor social que tienen los aprendizajes científico-sociales, los valores democráticos y los derechos humanos. Es a partir del diálogo y la reflexión, donde estas actitudes y valores se vuelven concientes

y permiten el mejoramiento de las conductas del grupo, pero esto sucede si existe un trabajo sistematizado en el aula donde se integren los tres tipos de aprendizajes. Por ejemplo, al realizar un debate, no sólo se percibe el aprendizaje disciplinar sino además se estarán practicando los procedimentales y los actitudinales.

En esta primera unidad, el tipo de enseñanza-aprendizaje adopta una forma teórica-práctica, o sea, por medio de un recorrido teórico-conceptual, de acuerdo a distintos enfoques sociológicos, el alumno se familiariza con el lenguaje básico-especializado del análisis social, preparado para estudiar y analizar instituciones sociales más concretas para él: familia, escuela y empresa.

En la Unidad II de Ciencias Políticas y Sociales I, el propósito general es que los estudiantes conozcan y valoren los procesos de socialización. Por ello, la unidad se desglosa en tres grandes temáticas: 1) Familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer. 2) La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum; el cambio tecnológico y las profesiones. 3) Empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo; comunidad y empresa, localidad y globalidad.

De aquí se desprenden los aprendizajes enmarcados en la comprensión de las tres principales instituciones sociales en cuanto a: El papel de la familia en el establecimiento de los roles primarios, la escuela como dispositivo para la construcción de identidades y la empresa como la institución económica esencial del capitalismo.

En este sentido, los contenidos de aprendizaje disciplinarios del primer tema, Familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer, están implicados en atender su estudio en tres momentos: la familia como institución social; su origen y desarrollo histórico-social; y, las relaciones de dominación, principalmente masculina. En institución social, se comprende su campo conceptual a partir de distintos enfoques teóricos (Materialismo histórico, Teoría crítica, Estructural-funcionalismo, Teoría de sistemas, Sociología figuracional, Sociología de Pierre Bourdieu, Sistema-mundo de Wallerstein). Ahí, se le define como institución legítima que dota de roles primarios, durante la formación, a las personas en correspondencia con la reproducción de una determinada configuración social. En el estudio de su proceso histórico, se reconocen las diferencias no sólo entre la familia tradicional y la moderna sino además su paso de unidad biológica y económica a unidad social, comprendiendo además el impacto tecnológico en ese proceso.

Para el análisis de las relaciones de dominación desatadas dentro de la familia, destaca el de la dominación masculina. Se analizan las distintas pautas de dominación en la familia –tradicional y moderna- enfatizando la relación entre las estructuras individuales y las sociales en permanente interdependencia e influencia. Así, se comprenden y critican relaciones intrafamiliares de autoritarismo, abuso y violencia doméstica y social en donde se reconoce que la dominación masculina (y femenina, si es el caso) no tiene sustento natural sino que es una construcción social; asimismo se valora el proceso de liberación femenina, identificando sus importantes logros en cuanto al trabajo, ciudadanía, educación, sexualidad y asuntos públicos, así como su impacto social.

Existen textos que analizan esta temática y que el alumno puede consultar con mayor accesibilidad para su lectura: *Sociología* de Anthony Giddens que analiza las diferencias entre la familia tradicional y la familia moderna en las sociedades industriales; y del mismo autor, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, que estudia el impacto de la globalización (laboral y TIC's) y de la liberación femenina en las nuevas estructuras familiares. Otros textos complementarios son *La familia* de Fromm, Horkheimer y Parsons que conceptualizan a la familia como institución social legítima y esencial en la sociedad moderna. Por su parte, *La dominación masculina* de Pierre Bourdieu identifica a la familia como institución formadora de capital cultural en correlación con la estructura social; además es significativo su análisis sobre la dominación masculina desprendida, sobre todo, del ámbito de las relaciones económicas y expresadas en las demás relaciones sociales.

Esta tema le debe brindar al alumno un bagaje teórico-conceptual básico-especializado pues él comprende y aplica conceptos que giran en torno a la familia: su función y dinámica social; tipologías: tradicional y moderna; patriarcado y matriarcado; sexualidad y sexismo: machismo-feminismo; nuevas familias contemporáneas: homosexuales, sociedades en convivencia, unión libre, padres o madres solteras; nuevas consecuencias sociales: divorcios, numerosos matrimonios o parejas de una sola persona, etc. En este sentido, el alumno reflexionará sobre su propia familia, la conceptualizará y la valorará de modo crítico y propositivo.

Dentro de las dificultades que se manifiestan en el estudio de este apartado es conceptuar la familia a partir de distintas interpretaciones de la sociología como lo es el de la dominación masculina y la liberación femenina; otro más es identificar el vínculo entre la familia como institución social con las estructuras sociales y la nueva dinámica familiar en el contexto de la globalización. Si bien el estudiante cuenta con mayores conocimientos cotidianos sobre el tema siempre resulta importante otorgarle situaciones sociales que ejemplifiquen no sólo al fenómeno en sí, sino la oportunidad del análisis social.

El siguiente contenido temático, La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum; el cambio tecnológico y las profesiones; se puede abordar bajo diversos enfoques que permiten hacer un análisis más integral. Por un lado, como aparato ideológico del Estado o de las clases dominantes (Materialismo histórico, Teoría crítica, Pedagogía del oprimido), por el otro, como institución básica para la socialización eficaz de toda persona (Estructural-funcionalismo, Teoría de sistemas, Positivismo). A pesar de sus diferencias, en dichos enfoques, siempre se explica el vínculo entre la escuela y el sistema productivo y social. Asimismo, es oportuno estudiar el proceso histórico de desarrollo de la institución escolar que, de ser formadora exclusiva de cuadros políticos dirigentes (Antigüedad y Medioevo en Europa, época prehispánica y Colonial en América) pasó, además, a formar a las masas trabajadoras (sociedades modernas y contemporáneas); teniendo como resultado que hoy por hoy se le considera la institución fundamental de la sociedad contemporánea en la construcción de identidades.

En otro nivel de análisis se comprende la pertinencia de la escuela en la actualidad (globalización), su relación con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su situación de crisis, debido a que ha dejado de generar estabilidad política, movilidad social e independencia académica.

Para estos contenidos disciplinares se puede recurrir a textos como *Sociología* de Anthony Giddens que analiza a la escuela como un elemento más en los sistemas de comunicación de masas de las sociedades industriales y donde se promueven (y reproducen) las desigualdades sociales. Otra bibliografía es *La ideología alemana* de Carlos Marx donde el autor define a la escuela y a la cultura en general como aparatos ideológicos del sistema social, reproductores de la estructura de clases. En este mismo canal, se encuentra *Capital cultural, escuela y espacio social*, de Pierre Bourdieu donde coloca a la escuela como una institución de contradicciones: estabiliza al sistema social (capital cultural hegemónico) y genera inestabilidad política y movilidad social (capital cultural liberador). Un libro más sobre esto es *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas* de Anthony Giddens, en el cual se analiza el impacto de las nuevas tecnologías (programación) en la actividad escolar, el proceso de reforma educativa y el significado de sociedad del conocimiento.

Así, el estudiante debe interiorizar una serie de teorías, conceptos y categorías que le hacen reflexionar sobre su situación académica, su futuro profesional y el tipo de ética educativa que se debe promover. Así, con términos como sistema escolar, currículum, certificación, Revolución industrial: técnica, ciencia y tecnología; profesiones y cambio tecnológico en el mundo contemporáneo; tipos de educación en el sistema-mundo: de primer, segundo y tercer mundo; el educando valora la función de la escuela y su pertinencia social.

No obstante que es una institución muy familiar para el alumno, algunas dificultades de comprensión se ubican en el paso de lo teórico a lo práctico, es decir, en la aplicación conceptual en una situación social concreta. Tal es el caso del currículum (real y oculto), aparato ideológico del Estado o aparato de comunicación de masas, generadora de consenso o disenso social, o su relación real con el sistema social. Al respecto, resulta útil la ejemplificación de diversos escenarios sociales que apoyen la aplicación teórico-conceptual desde distintos ángulos.

El último tema de la Unidad II y de la materia de CPyS I, es La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo; comunidad y empresa, localidad y globalidad. Aquí, el estudio puede realizarse primero, como desarrollo histórico para comprender que a partir de la época moderna se convierte en la institución rectora de la dinámica económica y social (capitalismo); segundo, de modo teórico-metodológico a partir de diversas interpretaciones científicas (Sociología comprensiva, Materialismo histórico, Teoría crítica, Teoría de sistemas, Teoría Sistema-mundo). En este punto se agrupan dos enfoques generales: por un lado la empresa es concebida como el mejor medio de desarrollo social e individual debido a su progreso racional; por el otro, es concebida como el germen de la explotación del trabajo en el mundo capitalista.

En tercer momento, por medio de las Revoluciones científico-tecnológicas (I-III) en las cuales es necesario el estudio no sólo de las mejoras tecnologías para la producción sino además de las novedosas formas de organización (y explotación) laboral: cooperativismo, taylorismo, fordismo, toyotismo; asimismo, es importante resaltar la consigna ideológica de la modernización constante que genera cambios estructurales contradictorios. En cuarto y último momento, el análisis se hace desde el ángulo de las políticas económicas del sistema interestatal: mercantilismo, liberalismo, cooperativismo, imperialismo, economía mixta y neoliberalismo. En todos estos momentos se debe reconocer que las empresas al mismo tiempo que están pendientes de las necesidades comunitarias para resolverlas, obteniendo con ello ganancia y capital, promueven el consumo masivo de mercancías y la brecha entre pobres y ricos.

Algunos textos útiles para este tema son *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* de Manuel Castells y Borja, que estudia la complejidad del sistema de producción capitalista en la era de la globalidad, la hegemonía de las empresas de telecomunicación e información, y su vínculo con los Estados. Otra bibliografía importante es *El taller y el robot. Ensayo sobre el fordismo y la producción*

en masa en la era de la electrónica de Benjamín Coriat que estudia los distintos modos de organización laboral y su contribución a la dinámica capitalista a través de las distintas revoluciones industriales (I-III). El libro *Homo videns* de Giovanni Sartori analiza la hegemonía del poder ideológico de las telecomunicaciones, en particular de los medios de comunicación televisivos, que responden a las estructuras de dominación mundial. Estos textos valoran las consecuencias sociales de la programación de las actividades económicas a escala global.

El cúmulo de aprendizajes disciplinares se debe reflejar en la utilización del lenguaje básico-especializado en el cual se comprenden conceptos como empresa capitalista, capital, modernización, Revolución industrial, empresas locales, regionales, nacionales y transnacionales; sectores productivos (primario, secundario y terciario), consumismo, economía de lo inmaterial, globalización, Tecnologías de la Información y la Comunicación, sistemas laborales de producción (taylorismo, fordismo y toyotismo), y sociedad del conocimiento. Con esto, el estudiante podrá entender el papel social de las empresas y, sobre todo, valorará su responsabilidad en el incremento de la producción, el deterioro humano y el daño ambiental a escala global.

Las dificultades de comprensión más comunes para los alumnos recaen en el uso de las distintas interpretaciones teóricas; distinguir, conceptualmente, las diversas formas de organización laboral (vía las revoluciones industriales) y los problemas sociales que ha generado el dominio social de las empresas en todo el orbe: consumismo y economía de lo inmaterial, deterioro ambiental, desgaste de la infraestructura y degradación de la especie humana.

En suma, en la unidad II de CPyS-I el tipo de enseñanza-aprendizaje camina de manera teórico-práctica; o sea, por medio de un recorrido teórico-conceptual, de acuerdo a distintos enfoques de la sociología, el alumno se familiariza con el lenguaje básico-especializado para realizar análisis (teóricos-histórico) de su cotidianidad en la Familia, la Escuela y la Empresa. Con esto, el alumno podrá valorar los procesos de socialización inmediatos a él -vida cotidiana- y los relacionará con la realidad sociopolítica de la que forma parte.

Por otro lado, los contenidos procedimentales continúan enfocándose a la reflexión (basada en planteamientos teórico-metodológicos de las ciencias sociales), la construcción y difusión de argumentos orales y escritos, la sistematización de

información, la opinión ante el grupo y, sobre todo, la resolución de problemas; sin duda, todas englobadas en la comprensión, el análisis crítico-ético y la comunicación democrática.

Asimismo, la secuencia de los contenidos actitudinales y de valores, está en el mismo eje: promover una actitud permanente de reconocimiento y legitimidad hacia la ciencia social, interiorizar, concientemente, valores democráticos y, en particular respetar los derechos humanos de toda persona. Es a partir del diálogo y la reflexión grupal donde esas actitudes y esos valores se vuelven concientes y se traducen en el mejoramiento de las conductas del grupo.

Es aquí donde el estudiante, con el saber suficiente en el análisis social (apoyado en el lenguaje sociológico), podrá iniciarse en el análisis político (basado en el lenguaje politológico).

Para concluir, se hace mención que un problema común para los alumnos es la dificultad que se tiene en la comprensión de los contenidos de aprendizaje, y para algunos profesores en su enseñanza, sobre todo en el tránsito del saber teórico al saber práctico (praxis); justamente, la propuesta de la presente tesis implica analizar los aspectos didácticos del cuento latinoamericano para la enseñanza de esta materia académica. Sobre esto, tratará el siguiente capítulo.

4.1.2. Unidades temáticas de CPyS II

El propósito general de la materia de sexto semestre de CPyS (II) es que el estudiante en un primer momento, comprenda las características de la sociedad política contemporánea por medio de elementos teórico-metodológicos; y como segundo paso, aplique esos conocimientos en el análisis de los fenómenos políticos actuales enmarcados en el nuevo orden internacional.

El estudio de esta materia se ha dividido en dos unidades. La inicial hace referencia al estudio de los conceptos centrales en el análisis político. La última estudia a la sociedad y al Estado en el mundo contemporáneo.

Para la unidad I, se han estructurado cuatro grandes temáticas: Estado-nación, Sistemas políticos, Ciudadanía y sociedad civil y Democracia política y democracia social. Al respecto, los principales ejes de aprendizaje pretenden que el alumno logre

explicarse el papel que juega la política en el funcionamiento de las organizaciones sociales actuales; que se familiarice con conceptos como gobierno, parlamento, tribunales, aparato de Estado, Estado de derecho, sociedad política y sociedad civil; y que comprenda los fenómenos políticos esenciales en relación a sistemas políticos, Estados, formas de gobierno y derechos ciudadanos.

Siguiendo con el esquema analítico de los contenidos de aprendizaje, los que compete al rubro disciplinar de la primera temática, Estado-nación, involucra desglosarlos en cuatro ángulos de estudio. Por un lado, el vínculo entre la política y el funcionamiento social en el cual el Estado-nación ha sido un actor primordial que desde la época moderna se ha convertido muchas veces en un actor hegemónico. Por otro lado, comprender el aspecto teórico-conceptual del Estado, ya sea como estructura organizativa (institución rectora), como soberano y como producto de necesidades sociales (y de clase). Es de gran ayuda apoyarse en los planteamientos de la filosofía política (griega clásica, medieval, absolutista, liberal, socialista, socialdemócrata y democracia global).

A la vez, otro ángulo de análisis es el referido a la comprensión de los elementos esenciales que lo componen: territorio determinado, poder autónomo-legítimo (gobierno) y conjunto de gobernados, entrelazados en una unidad política-cultural. En este punto es importante que se incorporen conceptos como aparato de Estado, soberanía, correlación de fuerzas, autonomía relativa, poder político, estructura jurídica, Estado de derecho, sociedad civil y sociedad política. Finalmente, se deben reconocer sus funciones principales: resolver conflictos sociales ya sea mediándolos, previniéndolos o reprimiéndolos; representar algunos intereses sociales que bien pueden ser de grupos de amplio poder o de grupos mayoritarios o minoritarios de la sociedad; y, garantizar la seguridad de los individuos.

Esta temática puede ser mejor comprendida si se consultan textos como *Manual de Ciencia Política* de Rafael del Águila que aporta elementos sobre el desarrollo histórico del Estado y sus elementos que lo hacen alcanzar el estatus de nacional. Además, explica la relación entre política y sociedad en un Estado moderno cuyos elementos esenciales son territorio, gobierno y población. Describe las transformaciones actuales de los Estados en el contexto de la globalización. Por su parte, *El ser social* coordinado por Alejandro Ruiz Ocampo aporta importantes elementos teórico-conceptuales como es la definición de Estado (producto de las necesidades de clase e institución de

instituciones que dirige la soberanía, el poder coactivo y el equilibrio social de una nación en el marco de la legalidad, la legitimidad o el autoritarismo), su desarrollo histórico y su relación con el modo de producción social, y, sobre todo, las diversas formas que ha adquirido el Estado capitalista.

Un texto más es *Estado nacional y ciudadanía* de Reinhard Bendix que explica al Estado moderno a partir de categorías políticas como soberanía, correlación de fuerzas, autonomía relativa y ciudadanía, sobresaliendo la importancia que ha adquirido esta última en la reproducción del sistema social.

Si bien los textos analizan de manera esencial cómo los Estados siguen siendo, a pesar de la globalización, la institución rectora de la política, se suelen presentar algunos obstáculos para su comprensión teórica por ser una institución demasiado abstracta. Por ejemplo, comprender y aplicar el concepto de Estado a partir de distintos matices (estructura económica, política, social y cultural; soberano; institución de instituciones de un sistema social que ejerce el poder coactivo; producto de las necesidades de clase); asimismo, reconocer sus funciones principales y, en particular ubicarlo en un contexto histórico determinado de corto, mediano y largo plazo.

En este apartado, el estudiante debe comprender conceptos derivados del análisis del Estado tales como aparato de Estado, soberanía, correlación de fuerzas, autonomía relativa, poder político, estructura jurídica, Estado de derecho, sociedad política y sociedad civil. Sin embargo, su percepción no basta con la simple explicación teórica abstracta, será importante que se cuenten con los elementos didácticos para reconstruir, en algún fenómeno social, la implicación del Estado en la vida cotidiana.

La temática que continúa es Sistemas políticos cuyos aprendizajes disciplinares se centran en el reconocimiento teórico-conceptual del término sistema político que como espacio complejo se corresponde e interrelaciona con la estabilidad de los demás sistemas (económico, cultural y social).

En este punto es importante que el estudiante tenga un acercamiento elemental con la Teoría de Sistemas. Asimismo, se desprende otro nivel de análisis: reconocer dos distintas configuraciones del poder político a partir del concepto de ciudadanía, o participación de los ciudadanos en la política; es decir, los sistemas políticos competitivos y los no competitivos. La distinción entre sociedad política y sociedad civil, así como su grado de interrelación ya sea por consenso o por coacción, posibilitan

reconocer cómo ambas participan en el sistema político y en la conservación o transformación del poder político de acuerdo, o no, a las necesidades del sistema social.

El texto de Jorge Rodarte, "Sistemas Políticos", encontrado en *Lecturas de Ciencias Políticas y Sociales. Libros I y II*, brinda elementos de la política desde la perspectiva de la Teoría de Sistemas. Define al sistema político como parte, interrelacionada, del sistema social, y cuyos atributos son crear e instrumentar los mecanismos (control o sanción) de reproducción o de cambio político; también describe los dispositivos para obtener consenso o coacción e inscribe al Estado dentro del sistema político.

Por su parte, Umberto Cerroni en *Política* proporciona un análisis sobre el concepto de cultura política, concepto importante para la comprensión de la dinámica del sistema político en la estabilidad del orden social, al mismo tiempo que estudia a la sociedad (pasiva o activa) como factor determinante en la toma de decisiones. En otra perspectiva teórica, Giovanni Sartori en *Elementos de teoría política* brinda el estudio de distintas configuraciones del poder político en la sociedad moderna, distinguiendo sistemas políticos competitivos (parlamentarismo y presidencialismo) y no competitivos (dictaduras, gobiernos militares, teocráticos y monárquicos).

Como se puede apreciar, la comprensión temática puede dificultarse al pasar de un análisis teórico-metodológico de lo que es un sistema político, a uno histórico-social. Esto es, el alumno tiene que aplicar los elementos teóricos aprendidos en un fenómeno político de actualidad en donde muchas veces, el sistema político no es como legalmente se dice que es, ya que se puede leer jurídicamente que un sistema político es republicano y ser, en la práctica, un sistema político no competitivo. Es aquí donde se presta a la problematización de una experiencia histórico-política 'real' para que el alumno ejercite sus aprendizajes.

De acuerdo a los conceptos básicos de este apartado destacan; Estado, sistema político, régimen político, sociedad política, gobierno y sociedad civil.

En la tercera temática, Ciudadanía y sociedad civil, su comprensión involucra tres tipos de análisis: formación y desarrollo conceptual a través del estudio de la filosofía y la teoría política clásica, medieval, moderna y contemporánea; las tendencias de participación y luchas sociales (conservadora, liberal y radical) por medio del estudio de la teoría de Sistemas-mundo; y su matiz democrática cuyos elementos políticos y revolucionarios han dado resultados éticos (derechos civiles, políticos y sociales). Así,

el alumno deberá reconocer que la sociedad civil es la esfera social que está fuera, de forma plena o mitigada, del control directo del aparato de gobierno o de la sociedad política; sin embargo, ambas sociedades están vinculadas en interdependencias y entramados sociales en donde la primera le demanda derechos para sus miembros; y la segunda le impone deberes a cambio de lo que ofrece.

Para estos puntos hay cierta bibliografía oportuna. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* de Adela Cortina que ofrece un recorrido histórico y conceptual sobre la sociedad civil y la ciudadanía, relacionando las luchas sociales con la democratización internacional. *Estado, gobierno y sociedad* de Norberto Bobbio explica la relación histórica entre sociedad civil y Estado dando pie a distinguir distintas configuraciones sociales como resultado de dicha relación.

Por su parte *La política en conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* de Ana García Raggio ofrece un análisis de la ciudadanía desde los logros políticos de la universalización de los derechos humanos (civiles, políticos y sociales). Finalmente, *Sociología-2* de Humberto Ruiz Ocampo y M^a Isabel Lara y M estudian a los movimientos sociales como actores políticos fundamentales de la vida contemporánea ya que hacen contrapeso o fortalecen a la sociedad política, y viceversa. Los cuatro textos reconocen la importancia de la sociedad civil para la formación de una ciudadanía democrática participativa.

Nuevamente, el aspecto teórico se complica en el momento de comprender y utilizar las distintas perspectivas teórico-metodológicas sobre la sociedad civil y la ciudadanía: conservadora, liberal y radical. Si bien el recorrido histórico es relativamente simple, es en el reconocimiento de los tipos de ciudadanía (existentes hoy), es decir en la aplicación de los aprendizajes, donde pueden presentarse dificultades. Por ello, muchas veces el docente recurre a ejemplificar fenómenos políticos significativos donde el estudiante reconoce el vínculo entre ciudadanía y derechos humanos, la importancia de las luchas sociales en ello y, sobre todo, la pertinencia de la aplicación teórica para profundizar en el análisis político.

La última temática de la primera unidad es Democracia política y democracia social. El conocimiento cotidiano sobre el tema facilita el trato analítico a partir de su definición y su vínculo con conceptos como sistema político competitivo, legitimidad y legalidad. El nivel de dificultad crece al incorporar elementos teórico-metodológicos sobre el tema, es decir analizar a la democracia social –teorías radicales- y a la democracia política –teorías conservadoras y liberales.

Ya en el campo de la sistematización de la política democrática se adentra al alumno a las condiciones elementales sobre democracia: Consenso, competencia, mayoría para calcular el consenso, reconocimiento de minorías, control, legalidad y responsabilidad. Finalmente, se reconoce que el desarrollo, estancamiento y retroceso democrático está ligado con las distintas luchas sociales, las cuales deben ser comprendidas en cuanto a sus objetivos, métodos de lucha y las relaciones sociales que van construyendo.

En cuanto a la bibliografía auxiliar para este apartado destaca *El futuro de la democracia* de Norberto Bobbio que analiza a la democracia como forma de gobierno pero, sobre todo, como principio de legitimidad política en un sistema político competitivo; además describe algunas reglas básicas de ella, como consenso, competencia, mayoría-minorías y legalidad. Otro texto importante es *Sociología-2* de Humberto Ruiz Ocampo y M^a Isabel Lara que analizan a la democracia desde el ámbito social (teorías radicales) y político (teorías conservadoras y liberales), introduciendo la importancia de la socialización de la cultura democrática.

Por su parte, *Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* de José Nun aporta elementos críticos sobre los actuales procesos democráticos-electorales basados en el marco de la ingeniería del consenso; al mismo tiempo que valora los procesos de democratización de la sociedad civil en el marco de la participación política y social. Para David Held en *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*, es en el nuevo orden mundial donde se nota la fragilidad de los Estados-nación respecto a las políticas transnacionales que marcan el rumbo político y social de la mayor parte de las sociedades. Resulta importante recalcar que este bloque de textos valora constantemente la importancia de contar con mayor conciencia cívica democrática dentro de un Estado.

Pese a la actualidad del tema, se presentan dificultades de aprendizaje sobre todo en la distinción teórica de la democracia: social y política; pues de ahí se desprende la crítica a la 'nueva' ciencia política (*rational choice*) que se ha preocupado más por promover la pertinencia de la ingeniería del consenso democrático, en vez de reconocer los problemas sociales respecto a la igualdad, justicia, equidad y desarrollo social. Por ello, resulta básico que al alumno se le ofrezca un escenario donde se puedan aplicar las distintas interpretaciones teórico-metodológicas y donde se le motive para realizar ese análisis político.

En esta primera unidad, la comprensión de los aprendizajes disciplinarios requiere de la ejercitación (y en algunos casos el aprendizaje) de otros contenidos como son los procedimentales, los actitudinales y los de valores. Así, se promueve la sistematización de información y su reflexión, la expresión oral y escrita, la argumentación, la resolución de problemas y el debate; sin duda, todas englobadas en la comprensión, el análisis crítico y la comunicación. Por su parte, los aprendizajes actitudinales y de valores deberán promover una actitud permanente de reconocimiento al valor social que tienen los aprendizajes científico-sociales, los valores democráticos y los derechos humanos.

Sin duda, al rebasar el conocimiento memorístico y verbalista, y fomentando el aprendizaje activo se podrán integrar esos tres tipos de aprendizajes que, conjuntamente, se traducirán en el mejoramiento intelectual y conductual de los alumnos.

En esta primera unidad, el tipo de enseñanza-aprendizaje adopta una forma teórica-práctica, o sea, por medio de un recorrido teórico-conceptual, de acuerdo a distintos enfoques politológicos (y de filosofía política), el alumno se familiariza con el lenguaje básico-especializado del análisis político, preparado para estudiar y analizar cómo en el nuevo orden internacional, configurado a partir del fin de la Guerra fría, las instituciones políticas más relevantes han ido cambiando y por ende, las relaciones y las estructuras políticas: Estado-nación, identidades comunitarias, sociedad civil, movimientos sociales, universalización de la democracia política y retroceso de la democracia social.

Precisamente, la unidad II de esta disciplina analiza los anteriores puntos, centrándose en el análisis de las características del orden político internacional y su relación con el rumbo político del país. Esta unidad se divide en dos grandes temáticas. La primera es El mundo: del orden bipolar a la globalización. Transiciones desde los regímenes autoritarios. Crisis del Estado-nación y Cambios culturales e identidades comunitarias.

Como se puede observar, la temática es amplia aunque se recuperan muchos aprendizajes de la anterior unidad. Por ejemplo, el desarrollo histórico-político del Estado-nación desde la segunda posguerra (1945) hasta la actualidad. Los nuevos elementos de aprendizaje se centran en la comprensión del proceso de globalización, la crisis del Estado-nación, la universalización (ideológica y política) de la democracia y el nuevo mapa político internacional. Además, la influencia de la globalización en los aspectos de la vida cotidiana.

Se parte de una definición teórico-conceptual de globalización e históricamente se analizan los procesos sociales y teóricos que la forman (teorías de la globalización, teoría de la modernización, teoría de sistema-mundo y teoría de la complejidad); aquí es de gran ayuda el texto de Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, pues analiza y critica los cuatro procesos internacionales que instauran la globalización y la crisis del Estado-nación: crisis económicas mundiales (décadas del 70 y 80) y caída del bloque socialista, ambas provocadas, en parte, por los Estados interventores; nuevo proceso de acumulación capitalista (neoliberalismo); Tercera revolución industrial (Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC); y, la instauración de gobiernos democrático-electorales.

En otro nivel de análisis, enfocado más a las 'nuevas' identidades culturales y políticas, Giovanni Sartori en *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* ofrece elementos teórico-metodológicos que explican algunos cambios culturales provocados por la globalización y sus fenómenos económicos y sociales: migración, guerras y transculturalización. Además, introduce a las identidades como fenómenos que han cambiado en esta nueva estructuración mundial ya que de un ámbito nacional han proliferado regionalismos, localismos, etnicismos y sectarismos.

El análisis de esta temática se concretiza más con Zigmund Bauman en *La globalización. Consecuencias humanas* que estudia los aspectos de la vida cotidiana vinculados con el proceso de globalización, en referencia a las nuevas identidades comunitarias y los nuevos patrones de conducta social: consumismo, amor, materialidad, utilitarismo e individualismo.

Finalmente, el estudio de Pablo González Casanova y John Saxe Fernández *El mundo actual: situación y alternativas* permiten entender el (des)equilibrio de fuerzas entre los Estados nacionales, corroborando la hegemonía de los Estados Unidos y reconociendo el papel de México en el nuevo orden internacional: proveedor de materia prima, mano de obra barata y consumidora de capital, mercancías y servicios de la metrópoli; asimismo, describe el creciente poder de las corporaciones transnacionales, principales agentes del neoliberalismo. En cada uno de los distintos niveles de estudio se valora la lucha social por la justicia, la democracia y la integración social en los distintos fenómenos sociales y políticos globalizadores.

Aunque el tema es inquietante para el alumno, es en la comprensión teórico-metodológica donde se presentan mayores dificultades. Por ejemplo, en la distinción teórica de los diferentes modelos de equilibrio de fuerzas de los Estados nacionales durante la Guerra fría y en el contexto de la globalización. Asimismo, resulta complejo analizar los procesos sociales de la globalización y su relación con la crisis del Estado-nación.

De igual manera, cuando al alumno se le describen escenarios sociales que involucran las nuevas problemáticas sociales (de la globalización) puede aplicar sus aprendizajes, mejorarlos y reestructurarlos de mejor forma. Quizás logrando esta construcción de escenarios pueda ser más adecuado el aprendizaje de ellos.

La última temática de la materia se refiere al estudio del país. México: instituciones políticas; alternancias y gobiernos divididos; sociedad civil y movimientos sociales. Aquí, los aprendizajes disciplinarios giran en torno a la comprensión y al análisis del Estado-nacional en un proceso de largo tiempo: a partir del proceso revolucionario y su inserción a la dinámica internacional, en el periodo bélico mundial (1914-1945), con la guerra fría (1945-1990), y con la globalización (1990 hasta la fecha). Proceso histórico donde, sin duda, existen elementos de su estructura política que han permanecido y otros que han cambiado.

Un primer acercamiento al tema es el análisis del sistema político mexicano. Juan Enrique Vega en *Teoría y política de América Latina* ofrece importantes definiciones sobre el Estado, el régimen político y el sistema político en América latina y en México. Asimismo Jorge Alonso en *El Nuevo Estado mexicano* define y caracteriza al sistema político mexicano desde una visión marxista.

Un segundo momento de estudio involucra la transición política hacia la democracia en un periodo relativamente largo (más de cien años) pero que en las últimas décadas se ha acelerado, al menos en lo que se refiere a la interpretación de la ingeniería del consenso y de la modernización. Por su parte, el retroceso democrático es explicado por teorías como las de la complejidad, de la Globalización, del Sistema-mundo y Marxistas.

En *Una historia contemporánea de México* de Lorenzo Meyer y Bizberg se explican las características del Estado mexicano posrevolucionario, identificando las estructuras políticas que aún permanecen (autoritarismo, corporativismo, clientelismo, corrupción, centralismo) y las que han cambiado (tripartidismo, neocorporativismo, políticas

transnacionales, solidez de los grupos conservadores); asimismo hacen un análisis crítico sobre las contradicciones del sistema político mexicano hacia la supuesta transición democrática a través de las reformas electorales y el nivel de participación política de los ciudadanos.

La tercera parte de esta temática es comprender el marco de la Reforma del Estado y sus repercusiones sociales en cuatro rubros: política, económica, cultural y social. *La difícil construcción de una utopía* de Adolfo Orive ofrece un abanico de análisis sobre la Reforma del Estado en México (económica: neoliberalismo; política: adelgazamiento del Estado y reforma electoral; social: privatización de los derechos sociales; cultural: transculturalización). Es aquí donde se comprende el proceso contradictorio del sistema político mexicano hacia la transición democrática.

Los tres niveles de análisis valoran la necesidad de la democracia política (participación política de la sociedad) así como de la democracia social (distribución equitativa de la riqueza social), es decir, tanto en el Estado como en la vida cotidiana.

La temática resulta atractiva para el alumno pero no dejan de presentarse ciertas dificultades de comprensión, sobre todo en el uso de las distintas perspectivas críticas en el análisis del sistema político mexicano contemporáneo: Teoría de sistema-mundo, teorías de la globalización y teoría marxista. Asimismo, reconocer las contradicciones del sistema político mexicano hacia la transición democrática en el marco de la globalización y en las relaciones de los actores políticos (partidos políticos, sociedad civil, sociedad política, medios de comunicación y compañías transnacionales). Un aspecto que hay que resaltar como dificultoso es la valoración de la democracia como sistema de vida y como necesidad política actual, aprendizaje minimizado por una cotidianidad empapada más en la incertidumbre de desarrollo humano, la regresión social del 'progreso' y el autoritarismo en expansión.

En esta unidad temática, se continúan reforzando contenidos procedimentales como la comprensión, el análisis crítico-ético y la comunicación democrática aunque se da un poco más de peso a la investigación de algún fenómeno político contemporáneo.

Asimismo, la secuencia de los contenidos actitudinales y de valores, está en el mismo eje: promover una actitud permanente de reconocimiento y legitimidad hacia la ciencia social, interiorizar, concientemente, valores democráticos y, en particular respetar los derechos humanos de toda persona. Es de gran utilidad alcanzar mayores niveles de diálogo y de toma de decisiones grupales.

Es aquí donde el estudiante, con el saber suficiente en el análisis social (apoyado en el lenguaje sociológico), y en el análisis político (basado en el lenguaje politológico) podrá incorporarse a cualquier carrera profesional o al mercado laboral con un conocimiento básico especializado de las ciencias sociales y con valores ciudadanos concientes.

Para concluir el análisis de los contenidos temáticos de la materia, se reitera que un problema común en su comprensión, detectado durante la experiencia docente, es la dificultad en el tránsito del saber teórico al saber práctico, es decir, la aplicación de los aprendizajes académicos. Para la materia de ciencias políticas y sociales I, las principales complicaciones son:

- Identificar en un fenómeno social la aplicabilidad y pertinencia de la ciencia social, su cientificidad y el campo de estudio de la sociología y la ciencia política.
- Reconocer la relación entre las estructuras sociales y las estructuras individuales en la dinámica de la acción social.
- Comprender la similitud y la diferencia entre conceptos como clase, estrato, estatus y grupo social; así como las categorías de estructura social o sistema social.
- Distinguir poder de autoridad y analizar su vínculo a partir de conceptos como legitimidad, legalidad y subordinación; asimismo comprender el vínculo entre las relaciones sociales y las relaciones políticas.
- Utilizar conceptos como totalidad social y reconocer en el análisis de un fenómeno social sus factores, las condiciones y los agentes sociales que contribuyen en su dinámica.
- Comprender el concepto de familia como institución social enmarcada en relaciones de dominación masculina y de liberación femenina; y, vincular a dicha institución con las estructuras sociales y la nueva dinámica de la globalización.
- Reconocer a la escuela como una institución social primordial de la época moderna y contemporánea junto con sus elementos básicos que le dan funcionalidad (en correspondencia con el sistema social): currículum, aparato de comunicación de masas y actores sociales.
- Distinguir la función social de la empresa desde sus diversas formas de organización laboral, avance tecnológico, distribución de la riqueza social y los problemas sociales que ha generado.

Por su parte, en ciencias políticas y sociales II, las dificultades presentadas giran igualmente en el tránsito del saber teórico al saber práctico, sobre todo a partir de las múltiples interpretaciones teóricas. Algunas de ellas son:

- Comprender y aplicar el concepto de Estado, reconocer sus funciones principales y, en particular ubicarlo en un contexto histórico determinado de corto, mediano y largo plazo.
- Analizar en su contexto histórico-social al sistema político y reconocer su nivel de competencia política.
- Reconocer los tipos de ciudadanía y su vínculo con la sociedad política, con los derechos humanos, y su importancia en las luchas sociales.
- Distinguir la democracia social de la democracia política y su importancia en una sola interrelación.
- Comprender los diferentes modelos de equilibrio de fuerzas de los Estados nacionales a partir de la Guerra fría y analizar la crisis del Estado-nación en relación a la globalización.
- Reconocer y valorar las contradicciones del sistema político mexicano en el marco de la transición democrática (en el periodo de la globalización), y sus actores tradicionales y novedosos.

Para el caso de los aprendizajes procedimentales, la comprensión de los aprendizajes disciplinarios resulta fundamental porque son el eje de las actividades para desarrollar habilidades como la reflexión, la expresión oral y escrita, la sistematización de la información, la opinión y argumentación, la resolución de problemas, entre otros. Lo mismo sucede con los aprendizajes actitudinales que son viables de promover paralelamente a los contenidos temáticos como los valores democráticos, la defensa de los derechos humanos, el reconocimiento a los saberes científicos, humanísticos, técnicos y tecnológicos, etc.

Justamente, la propuesta de la presente tesis implica promover el uso didáctico del cuento latinoamericano para la mejor comprensión de los contenidos temáticos (junto con la demás gama de aprendizajes) de las ciencias políticas y sociales. Sobre esto, tratará el siguiente apartado.

4.2 Cuentos latinoamericanos para unidades temáticas

“El cuento es una síntesis viviente, a la vez que una vida sintetizada, algo así como un temblor de agua dentro de un cristal, una fugacidad en una permanencia”.

José Emilio Pacheco, *Criterios para una conceptualización del cuento*.

Las ciencias sociales son disciplinas escolares que más se apoyan en la literatura para promover el entendimiento de sus contenidos académicos. Por medio de la experiencia de numerosos profesores, la literatura ha jugado el papel de recreadora de la historia, de reconstructora de problemáticas sociales o de laboratorio de formación de habilidades de comunicación, reflexión y diálogo.

En lo que se refiere al cuento, su origen va acompañado de la oralidad; propiedad esencial de la humanidad. Por ello, goza de claridad, concisión y verosimilitud; en estas características se conjugan lenguajes y vivencias de lo cotidiano y lo increíble, perseverando la fantasía tradicional de las civilizaciones y colectividades. Estas cualidades hacen, según Beltrán Almería, que “*en el cuento siempre haya un implícito didactismo y que asuma una naturaleza mixta, serio-cómica*.”¹⁵⁴

El cuento forma parte del género épico y tiene propiedades importantes para su utilidad didáctica. Destacan las siguientes:

Su ficción o reinterpretación de la realidad; su gran diversidad de formas y estilos: jocosos, realistas, existenciales, trágicos, historiográficos, etc.; su brevedad ya que “*un buen cuento ha de leerse forzosamente de un tirón*.”¹⁵⁵ transmite un bagaje histórico-cultural de un hecho o acción social que da testimonio del pasado y del presente; su información ayuda a comparar individuos y sociedades distintas o similares a las de los lectores; propicia la comunicación ya que establece un puente que salva la brecha generacional (adultos, jóvenes, adolescentes, niños); transmite valores, sentimientos-sensaciones que es posible socializarlos; y, sobre todo, resulta un reto cognitivo, comprenderlo, analizarlo y fundamentar las interpretaciones personales. Finalmente, sus finales son inesperados y repentinos, generando en el lector sorpresa, reflexión, crítica y humor.

¹⁵⁴ Martha Elena Munguía Zatarain, *Elementos de poética histórica. El cuento hispanoamericano*, México, 2002, p 49.

¹⁵⁵ Mariano Baquero Goyanes, *Qué es la novela, qué es el cuento*, España, 1998, p 155.

De este modo, el cuento es una unidad simple de comunicación. Se construye (y se lee) de principio a fin. En sus primeras frases se fundamenta la temática porque determina el ritmo y la tensión: un solo hecho, un solo tema. Es una historia en acción y esto constituye el eje. Además, aporta una metáfora o simbolismo que el lector, para comprenderlo, debe descifrar.

"Ver al cuento como si fuera una pelota. Tenemos una pelota llamada cuento. Esa pelota narra una historia ficcional, de tal manera que es como si el autor estuviera lanzándola a un contrincante. El contrincante es el lector. La pelota es pequeña (extensión), se lanza de un solo impulso (unicidad de concepción), el lector siente un impacto (intensidad del efecto), porque lo que atrapa es redondo, sólido, fuerte (economía, condensación, rigor).¹⁵⁶ Así la narratividad y ficcionalidad, así como la intensidad del efecto, la economía y condensación, sustentan al género del cuento.

Debido a su brevedad y su forma en que narra una historia, el cuento forma hábitos de lectura integrales: *"Invita al comentario personal y grupal; Estimula la expresión de opiniones y el debate consiguiente, contribuyendo a la socialización; Actúa como detonador de la imaginación y de la creatividad; Posibilita el dominio de los medios de expresión por el enriquecimiento del vocabulario... [y, más aún, es] una respuesta positiva a la búsqueda de estrategias que solucionan el analfabetismo funcional.¹⁵⁷"*

Como se puede identificar, la creatividad es uno de los aspectos que el cuento promueve a partir de los conocimientos previos de los lectores. Los cuentos, historias breves, remiten en el alumno aspectos de su vida cotidiana y eso, motiva más su reflexión y aplicación de los aprendizajes escolares en la interpretación. En este mismo rubro, se fomenta la participación activa del lector *"quien necesita concentrar su atención en el seguimiento de la trama o en el desciframiento del enigma.¹⁵⁸"*

El mundo que el cuento construye es un mundo que hace posible elaborar analogías entre esa historia con las vivencias personales del lector. *"El mundo del cuento es un mundo habitado por los pasos de los sujetos, por su voz y sus silencios y ese mundo existe; aunque no se evoque visualmente, se vivencia.¹⁵⁹"*

¹⁵⁶ Violeta Rojo, *Breve manual para reconocer minicuentos*, México, 1997, p. 48.

¹⁵⁷ Lila L Weinschelbaum, *Por siempre el cuento*, Buenos Aires, Argentina 1997, p 21. El subrayado es nuestro.

¹⁵⁸ Carlos Pacheco, *Del cuento y sus alrededores. Criterios para una conceptualización del cuento*, Caracas, 1993.

¹⁵⁹ Martha Elena Munguía Zatarain, *op cit.*, p 97.

En este sentido, el cuento se vuelve didácticamente útil. Primero por su corta extensión; cabe recordar que en el trabajo-aula se cuenta con poco tiempo. Además, la lectura del cuento resulta más fácil en cuanto a aceptación por parte del estudiante, aunque esto no signifique la inexistencia de la complicación en el entendimiento de sus tramas y finales.

El cuento es educativo desde el momento que es material de lectura. Es un auxiliar para el aprendizaje porque nos ayuda a conocer la lectura de la humanidad sobre la realidad, los acontecimientos históricos, trascendentes o no; además, aporta un escenario que promueve la capacidad para generar ideas, comunicarlas y enriquecerlas con el punto de vista de los demás y, para el caso de las disciplinas científicas, con el apoyo teórico-metodológico.

Para el caso del bachillerato, resulta muy útil porque, de manera indirecta, está dirigido al alumno adolescente; sin embargo, su promoción es mínima. La encuesta de opinión 'Los adolescentes y su relación con el cuento' (en donde se entrevistó a 40 personas de entre 11 y 16 años de edad en la Ciudad de México y en el estado de México) dice que "*el 67% de los entrevistados lee cuentos en casa aunque el 57% de ellos no lee cuentos en la escuela.*¹⁶⁰" Estas cifras permiten deducir que de manera general, en las escuelas no se emplea cotidianamente este material a pesar de que suele gustar mucho al alumno.

El gusto de los adolescentes por el cuento tiene que ver con su etapa biopsicosocial. El cuento es "*entretenido y educativo; motivador, [algunas veces permite el] reconocimiento de sí mismo y de los cambios que vive; echa a volar la imaginación; proporciona valores morales; estimula el pensamiento reflexivo.*¹⁶¹" Incluso, el cuento posibilita la (re) construcción de la identidad cultural de los adolescentes. Por ejemplo, los cuentos de Borges permiten explorar las posibilidades didácticas de un material atractivo que puede contribuir a la formación filosófica.

En este sentido, a la adolescencia se le reconoce como una etapa de constantes cambios que obviamente tiene trascendencia en el plano psicológico e intelectual. Si se promueve la lectura analítica de cuentos resultará muy significativo pues su etapa vital¹⁶² reúne condiciones adecuadas en ello: En el aspecto cognitivo, poseen mayor

¹⁶⁰ Concepción Novelo Freyre, *El valor educativo del cuento, en los adolescentes en la actualidad*, Tesis de Licenciatura (Pedagogía) UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1996, XP1996NOV, p 35.

¹⁶¹ *Ibid*, p 37.

¹⁶² Ver Nieves, R. R, *Aspectos del Desarrollo y Consistencia de la Personalidad*, México, 2000.

capacidad del pensamiento abstracto; predomina en ellos la fantasía sobre la realidad, se inclinan por el intelectualismo y se inician en sus primeros roles socioeconómicos. En el rubro de la sensibilidad, forman su personalidad (por lo que están en conflicto de identidad); son más sensibles al afecto, tienen tendencia al sacrificio heroico y al acto gratuito, y cuentan con una mayor práctica de valores¹⁶³ y contravalores¹⁶⁴.

En este sentido, el cuento es atractivo para el alumno adolescente por sus atributos de ficción –reinterpretación de la realidad; por su diversidad de formas y estilos – jocosos, realistas, existenciales, trágicos, crudos...; por su brevedad; y sobre todo, porque resulta un reto comprenderlo, analizarlo y fundamentar las interpretaciones personales.

En los estudios de las ciencias sociales, el cuento podría aparecer, de alguna forma, como un material didáctico. Esto contribuiría a generarle sentido al alumno con respecto a las disciplinas escolares y a la literatura; quizás siendo más ‘exigentes’, se podría re-construir un saber interdisciplinario. La presente tesis de maestría tiene ese propósito. En este caso, se limita al uso del cuento latinoamericano como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias políticas y sociales. Para ello, es preciso atender la importancia y justificación del cuento latinoamericano en esta empresa.

El cuento latinoamericano es la expresión de una región que histórica y territorialmente comparte muchos rasgos de identidad: el idioma hispano; una religión mayoritariamente católica; un proceso similar de formación social (a partir de la llegada de poblaciones humanas a América, durante la etapa prehispánica y prelusitana, el periodo de conquista y colonización europea, el tiempo de las independencias nacionales y su subordinación al imperialismo de las sociedades industriales); su condición de región periférica (pobre) y semiperiférica (medianamente industrial) subordinada a las potencias capitalistas, principalmente Estados Unidos y la Unión Europea; y, sobre todo, una serie de expresiones culturales que han construido y consolidado a Latinoamérica.

¹⁶³ Autenticidad y sinceridad, libertad y responsabilidad, inconformidad que demuestran ante un mundo que no les gusta, aspiran a una mayor solidaridad con las clases y los países menos favorecidos, ayuda mutua, respeto a la diversidad, abiertos al diálogo y actitud de inclusión social.

¹⁶⁴ Rebeldía, falta de conciencia de lo que ocurre, desequilibrio en sus emociones (sensibilidad exagerada e irritabilidad), discriminación, segregación, subordinación y competencia destructiva.

Indudablemente que las historias relatadas por los cuentistas latinoamericanos describen, implícita o explícitamente, esa realidad que para el estudiante mexicano no es muy ajena en muchos sentidos.¹⁶⁵

Asimismo, este análisis regional le genera identidad (regional) al alumno en términos históricos, políticos, académicos y culturales. Así, él se involucra en la lectura literaria por placer artístico y por placer disciplinar.

En cuanto al aspecto didáctico, el cuento latinoamericano es todavía más útil, siempre y cuando su lectura, en la materia de Ciencias Políticas y Sociales, tenga una correspondencia temática. Es decir, los cuentos deben ser el pretexto –debidamente planeado- para aclarar, comprender, aplicar y desarrollar los contenidos de aprendizaje. Así, sin importar el modo y la forma de análisis del cuento (pues su condición didáctica lo hace tener contenidos significativos mucho muy flexibles), éste tendrá que gravitar en torno a los aprendizajes de cada unidad temática.

Para ello, el argumento es que este género literario sirva como escenarios sociales de análisis propensos a la construcción de analogías entre la ‘realidad’ del cuento y la realidad del alumno. Por ejemplo, en el tema de la Familia, Amparo Dávila ofrece “Fin de una lucha” en la cual describe una situación familiar tradicional: la dominación masculina. Es aquí, donde el alumno debe conceptuar el fenómeno evidenciado, reflexionar sobre él y valorar la situación. A continuación se describirán los cuentos que son viables para el aprendizaje de los distintos contenidos temáticos de la materia.

4.2.1 Cuentos latinoamericanos para CPyS I.

Para la materia de CPyS-I, dividida en dos unidades temáticas (Conceptos centrales en el análisis social e Instituciones sociales), se han elegido una serie de cuentos latinoamericanos potencialmente significativos para la mejor comprensión de los aprendizajes básicos que son: la descripción del espacio disciplinario y los oficios profesionales en las ciencias sociales; aplicación de conceptos y enfoques teóricos para

¹⁶⁵ Por ejemplo, Augusto Monterroso, en su cuento “Mr Taylor” relata la caída de Jacobo Arbenz, presidente Guatemalteco, promovida por las compañías trasnacionales estadounidenses. Si bien ese escenario ‘guatemalteco’ es muy concreto, el estudiante recordará la incidencia de los Estados Unidos en la caída de Francisco I. Madero en México o el de Salvador Allende en Chile; y tendrá elementos para comprender de mejor manera el fenómeno del imperialismo, la Guerra fría y el inexistente poder soberano, en determinados tiempos históricos, en la región latinoamericana. Precisamente, el análisis del cuento latinoamericano es viable por brindar un escenario social que bien puede fungir como laboratorio de análisis para los alumnos.

la interpretación de su entorno social; reconocimiento de la relación entre los fenómenos sociales y políticos y el marco estructural del que forman parte; y, la distinción, en el estudio de todo tipo de organización social, de dos aspectos centrales: lo que mantiene unidas a las colectividades y lo que hace que cambien.

En este marco, la utilización de los cuentos latinoamericanos para las temáticas pretende que el alumno reconozca una situación social en las historias, las interprete sobre la base de los aprendizajes buscados (disciplinares, procedimentales y actitudinales) y exponga sus opiniones. Por ello, los cuentos latinoamericanos, en términos didácticos, sirven para promover la aplicación de los aprendizajes principalmente en el aula.

En la unidad I, la primera temática Origen, desarrollo y campo de estudio de la sociología y la ciencia política, se integra el cuento "El progreso de la ciencia" de Silvina Ocampo.¹⁶⁶ El estudio de este tema comienza en el siglo XIX en donde la ciencia social se institucionaliza y contribuye en muchas situaciones al desarrollo de las sociedades industriales. Precisamente, para solucionar algunas dificultades de comprensión de ciertos contenidos como el identificar cómo la ciencia social logra la cientificidad, hasta dónde se localiza el campo de estudio de la sociología y la ciencia política y cómo se observa la aplicabilidad y la pertinencia de la ciencia social se vislumbran las ventajas didácticas del cuento latinoamericano.

En "El progreso de la ciencia" la escritora describe uno de los problemas mayores de la ciencia: su aplicación social. Aunque la historia no tiene una ubicación histórica-real, es propicia para reconocer que el rey, personaje principal, dueño de su reino, de sus sabios, de sus súbditos e incluso del conocimiento social (progreso de la ciencia); limitó el desarrollo social. El relato permite identificar cómo los grupos de poder influyen en el uso (irracional-racional y ético-inmoral) del conocimiento social así como la pertinencia de la ciencia social para el desarrollo humano.

Así, el cuento aporta información significativa para que el alumno reconozca la especificidad (cientificidad) del campo de estudio de la sociología y de la ciencia política: *"Un rey piadoso, cargado de virtudes e infinitamente bello, que tenía un solo defecto, la presunción, al sentir que envejecía mandó cegar a todos los súbditos, que trataban de imitarlo, para que no sufrieran un desencanto"*. De este fragmento, por un

¹⁶⁶ Silvina Ocampo, *Las invitadas*, Argentina, 1961.

lado, se pueden problematizar las situaciones sociales y reflexionarlas con conceptos y categorías singulares de cada ciencia social como acción social, sociedad-individuo, poder, autoridad y Estado; por el otro, se comprende que, aunque el objeto de estudio sea el mismo (sociedad), su análisis es diverso (sociología y ciencia política); finalmente, se hace un acercamiento al alumno a las distintas interpretaciones teórico-metodológicas e históricas de las ciencias sociales.

Así, es en el cuento donde se está aplicando el aprendizaje teórico-metodológico promoviendo la aplicabilidad de los aprendizajes logrados. Otro vínculo entre la materia y el cuento surge al analizar críticamente la acción del rey pues éste, dispone del progreso de la ciencia para sus fines personales, cosa muy similar con la ciencia al servicio del capital, del Estado o de determinada clase o grupo social. Este fenómeno permite reflexionar sobre el conocimiento científico como instrumento de poder; a la vez que se entiende el porqué, en determinadas sociedades (históricas), las ciencias han sido institucionalizadas, promovidas y censuradas.

Además, la secuencia analítica sube de nivel al promover la valoración ética del tema, es decir los aprendizajes actitudinales: las ciencias sociales son útiles para el desarrollo social siempre y cuando estén regidas por la ética y la comprensión humana que en el caso del rey no es así pues todo lo hacía por egoísmo... "o más bien dicho, por interés". En estos distintos ejes de análisis, el alumno puede realizar reflexiones que le hagan más comprensible, y mucho más amena, la temática. Algunos comentarios de los alumnos se verán en el apéndice 2.

La segunda temática, La acción social: proceso, estructura y sistema, se complementa con el cuento "El eclipse" de Augusto Monterroso.¹⁶⁷ Al hablar de acción social es esencial retomar la interpretación de diversas teorías sociales: Positivismo (estadios), Estructural-funcionalismo (estructura y función social), Materialismo histórico (relaciones sociales de producción) y Sociología comprensiva (tipos de acción social).

Ahora bien, al presentarse dificultades como reconocer la relación entre las estructuras sociales y las estructuras individuales en la dinámica de la acción social, se observa la pertinencia del cuento de Augusto Monterroso. Ahí, el escritor describe el escenario de la Conquista europea en América con un choque de civilizaciones y

¹⁶⁷ Augusto Monterroso, *La brevedad*, México, 2001.

cosmovisiones, así como de acciones sociales: la prehispánica y la española; además su personaje principal, Fray Bartolomé, reconoce el uso de la ciencia en los 'indios'. Si bien el fraile es sacrificado, se puede ejemplificar cómo dos sociedades civilizadas de diferente manera pueden coincidir en algunos conocimientos.

En este marco, el cuento "El eclipse" ofrece un escenario favorable para revertir ciertas complicaciones en la comprensión de la temática porque evidencia distintas acciones sociales englobadas en una sola: el encuentro de dos mundos (el prehispánico y el español): *"Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora"*.

La historia se presta para usar las distintas interpretaciones. Para el Positivismo, Fray Bartolomé y los mayas habitan en distintos estadios (teológico y metafísico); el Estructural-funcionalismo reconocería el hecho social (invasión española) como consecuencia de la patología social de y para los mayas. El marxismo argumentaría que la conquista española era inevitable por contar con un modo de producción más desarrollado. Por su parte, la Sociología comprensiva diría que el intento de engaño del fraile es una acción racional de acuerdo a fines; en el caso de los indígenas, el sacrificio humano que realizan sería una acción social de tipo tradicional.

En este sentido, la historia del fraile coloca un escenario social potencialmente significativo para su análisis y para el debate: qué determina la acción social (engaño o sacrificio humano), la estructura social o la conducta de un individuo; y, qué repercusión tienen esas dos acciones sociales en el corto, mediano y largo plazo (proceso social de la conquista y colonización europea). Asimismo, el cuento da pie para que el alumno integre en su análisis sociológico elementos de la ciencia histórica para construir mejor sus argumentos con un lenguaje básico-especializado de las ciencias sociales.

Al tema tercero, Colectividades: clases, comunidades, instituciones e identidades, se le agrega el cuento "Algo muy grave va a suceder en este pueblo" de Gabriel García Márquez.¹⁶⁸ Su estudio involucra la comprensión de lo que permite la unidad social o la desintegración social por medio de interpretaciones teórico-metodológicas como el

¹⁶⁸ Gabriel García Márquez, "Algo muy grave va a suceder en este pueblo", en <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/algomuy.htm>>. 24 de diciembre de 2008.

Positivismo (formas homogéneas de pensamiento), el Estructural-funcionalismo (instituciones sociales), el Materialismo histórico (relaciones sociales de producción), la Sociología comprensiva (suma de subjetividades individuales), o la Teoría de la acción comunicativa de Habermas (grado de comunicación social). Dentro de las dificultades se encuentra la comprensión de conceptos como colectividad, clase, estrato, estatus y grupo social; así como las categorías de estructura social o sistema social.

En este sentido, el relato de Gabriel García Márquez permite remediar de alguna manera esos elementos. En el cuento se narra una historia trágica que gira alrededor de un éxodo social y cuya causa principal es el rumor social que (des)informa sobre el 'presagio' de una señora.

"-Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa -y entonces la incendia y otros incendian también sus casas. Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando: -Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca". Aquí, se aplican los conocimientos teóricos sobre el tema y se reflexiona sobre el problema social a partir de: la idiosincrasia para el positivismo; la acción tradicional para la sociología comprensiva; la des-comunicación para Habermas; o quizás la disfuncionalidad social para el estructural-funcionalismo; o las contradicciones entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción para el marxismo.

Asimismo, el cuento ejemplifica una colectividad sólida en la cual, el rumor y la superstición son el eje de la historia. Hay un 'presagio' de una señora y todos los habitantes del pueblo se enteran de él por medio del rumor y hacen caso al futuro anticipado. La expansión de la noticia es jocosa pero conforme se acerca el final de la historia, los hechos sociales se vuelven serios, dramáticos y... trágicos. Al final, algo muy grave pasa en ese pueblo: queda deshabitado, incendiado y abandonado por sus mismos pobladores.

Precisamente, el cuento permite aplicar dichos elementos a la vez que motiva a la reflexión sobre el tipo de colectividad a la que se pertenece, si se actúa conforme a rumores, de modo irracional, como clase en sí, o viceversa. Asimismo, la secuencia de aprendizajes se torna más amplia puesto que es viable valorar críticamente la importancia de promover acciones más racionales de acuerdo a fines, con mayor nivel de comunicación, de clase para sí, y formas civilizadas de comportamiento; de lo contrario, 'algo muy grave pasará en este pueblo'. Para el caso de los aprendizajes procedimentales, el alumno tiende a argumentaciones más elaboradas, a exponerlas

ante el grupo y a sistematizar información; en lo que respecta a los aprendizajes actitudinales, el hecho de reflexionar sobre la importancia de una sociedad informada, genera la crítica y la valoración a la sociedad actual.

De este modo, la comprensión que va de lo simple (conocer el lado teórico de la temática y leer el cuento) transita a lo complejo (vincular y proponer su análisis) con una historia que representa una analogía a muchas sociedades actuales; así, la comprensión engloba además el análisis de ciertas situaciones sociales de la época contemporánea.

El cuento que corresponde al tema cuarto, Poder y autoridad, es "Sobre el éxodo" de Mario Benedetti.¹⁶⁹ Se sitúa dentro de las dictaduras militares de Latinoamérica, década de los 70, en las cuales, la represión política era lo más evidente. Si bien no habla de un país en específico puede ejemplificar cualquiera. El presidente militar, junto con la clase política y económica hegemónicas provocan el adelgazamiento poblacional de dicha sociedad: genocidios, encarcelamiento, deportación y éxodo, a raíz del excesivo uso de la fuerza física, la expansión de la miseria social y el saqueo imperialista. La televisión y la radio en el relato son aparatos ideológicos del Estado. Todos huyen. Finalmente, los reos, los únicos habitantes de ese país, hacen 'justicia' y asesinan al presidente, principal obstáculo de la conciliación social.

La comprensión de los contenidos de esta temática implica realizar el análisis de las principales variables que generan el poder y la autoridad: propiedad (material o cultural; social o individual); contexto histórico-social; modo de producción; clase o grupo social dominante u hegemónico; el tipo de Estado; la forma de gobierno; la correlación de fuerzas sociales o individuales; la legitimidad y la legalidad. De aquí se desprende la comprensión de los tipos de dominación que, de acuerdo con Weber, son la tradicional, carismática y racional.

Algunas dificultades aparecen sobre todo en la aplicación de las distintas interpretaciones teórico-metodológicas sobre el poder y la autoridad. Justamente, el cuento de Benedetti evidencia un problema social concreto derivado del uso del poder y la autoridad: el éxodo debido a la dictadura militar que gobierna con el 'excesivo' uso de la fuerza física.

¹⁶⁹ Mario Benedetti, *Con o sin nostalgia*, México, 2000.

Otro aspecto dificultoso es identificar el vínculo (y distinción) entre las relaciones sociales y las relaciones políticas así como la correspondencia entre el nivel micro de la sociedad con el nivel macro. Ante ello, el cuento revierte ese problema: *"Es obvio que el éxodo empezó por razones políticas"*, es el inicio del cuento y el pretexto para reflexionar en torno a la interrelación-interdependencia entre la política con los demás subsistemas sociales.

"Los periodistas extranjeros siguieron escribiendo que allí la represión era monstruosa", demuestra que la autoridad y el poder muchas veces carecen de legitimidad, aunque cuenten con la legalidad mínima; en este sentido es viable diferenciar entre autoridad y autoritarismo.

En relación al consenso que se requiere para ejercer el poder, hay una frase significativa que dice un militar: *"¿A qué luchar por el poder si ya no queda nadie a quien mandar? ¿Sobre quién carajo ejerceremos ese poder?"*. Aquí es oportuno hablar de la capilaridad del poder (Foucault) y de la manifestación del autoritarismo en el nivel macro como en el micro.

Finalmente, se retoma al Estado (institución de instituciones) mediador y generador del conflicto social en el cual el gobierno (institución directriz) es el actor político fundamental.

De esta forma se puede ver que el cuento brinda la posibilidad de desarrollar un análisis más profundo de la situación social utilizando los aprendizajes temáticos además de que motiva al alumno a trasladar ese análisis de una realidad 'ajena' a sus vivencias, análisis que también permite valorar la importancia de vivir en sociedades libres y democráticas.

Por su parte, "Parábola del trueque" de Juan José Arreola¹⁷⁰ es el cuento que se propone para el estudio de la quinta y última temática de la Unidad I, Permanencia y cambio social. La historia de Arreola describe a una colectividad social que permite el intercambio (trueque) de esposas viejas por nuevas. Aparentemente los esposos que participan en el trueque salen ganadores (hay un matrimonio que no participa en ello y a cambio recibe un sin fin de ataques morales), pues las nuevas esposas son rubias y jóvenes; Sin embargo, el trueque es un fraude y los que 'cambiaron' a sus esposas terminaron en una situación peor; en cambio el matrimonio que había sido tildado de tonto, por no aprovechar la 'oferta', terminaron orgullosos de su hazaña. Así, el cambio

¹⁷⁰ Juan José Arreola, *Confabulario*, Editorial Booket; México, 2005.

social (intercambio de esposas) se da en casi toda la población con excepción de una familia (permanencia social), dando pie al análisis de esas dos situaciones.

El cuento brinda el escenario para el análisis de un problema social por medio de la comprensión de la temática: el trueque de esposas 'viejas' por 'nuevas', que a primera instancia, para los esposos significa una mejora. *"Las transacciones fueron muy rápidas, a base de unos precios inexorablemente fijos. Los interesados recibieron pruebas de calidad y certificados de garantía, pero nadie pudo escoger. Las mujeres, según el comerciante, eran de veinticuatro quilates. Todas rubias y todas circasianas. Y más que rubias, doradas como candeleros"*.

Ciertas problemáticas en la comprensión de la temática tienen que ver con la aplicación de los aprendizajes, procedente de las diversas interpretaciones teórico-metodológicas. La reflexión sociológica requiere que se haga uso de conceptos como totalidad social y de categorías como factores, condiciones y agentes sociales que participan en el fenómeno social expuesto. En este marco, el relato del cuento ofrece un abanico de polémicas para el debate grupal: machismo, consumismo, moda, estereotipo social, fidelidad, moralismo, fraude comercial, papel del Estado en el cambio o permanencia social, exclusión social, etc.

Asimismo, la inserción de conceptos teórico-metodológicos aproxima al alumno a una reflexión más profunda: el estadio cultural para el positivismo; la acción social para la sociología comprensiva; el nivel de comunicación social para Habermas; la (dis)funcionalidad del sistema social para el estructural-funcionalismo; las contradicciones en las relaciones sociales para el marxismo; el tipo de psicogénesis y sociogénesis para la sociología figuracional de Norbert Elías.

En "Parábola del trueque" el cambio resultó ser un fiasco. Al final, el trueque es un fraude y los que 'cambiaron' a sus esposas terminaron en una situación peor; en cambio los 'tontos' que no habían aprovechado la 'oferta', enaltecieron su triunfo. *"Hoy salió del pueblo la expedición de los maridos engañados, que van en busca del mercader. Ha sido verdaderamente un triste espectáculo. Los hombres levantaban al cielo los puños, jurando venganza. Las mujeres iban de luto, lacias y desgredadas, como plañideras leprosas. El único que se quedó es el famoso recién casado, por cuya razón se teme. Dando pruebas de un apego maniático, dice que ahora será fiel hasta que la muerte lo separe de la mujer ennegrecida, ésa que él mismo acabó de estropear a base de ácido sulfúrico"*. Esto permite reconocer que no todos los cambios son para mejorar y que, muchas veces los grupos sociales 'vencedores' son inesperados; lo que demuestra que la dinámica social está plagada de incertidumbres.

Una vez más el cuento demuestra su utilidad didáctica tan sólo por ser un escenario social potencialmente presto para la interpretación, el análisis y la valoración de los estudiantes.

La unidad II nombrada Institución y socialización, reúne tres temáticas relevantes: la familia, la escuela y la empresa.

“El montón” de Adela Fernández¹⁷¹ es el cuento que permitirá explicar la primera temática de esta segunda unidad, La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer. El estudio temático inicia con el reconocimiento de la familia como institución social básica en la sociedad actual, la cual brinda los roles primarios a los individuos en correspondencia con el orden social. Asimismo se diferencian y caracterizan las dos tipologías de familias, la tradicional y la moderna. Para el caso mexicano, la primera tipología le resulta más adecuada: Plagada de machismo, violencia, autoritarismo y violación.

En esta temática, el alumno muchas veces se traba en la conceptualización de la familia como institución social a partir de distintas interpretaciones de la sociología, enmarcadas en relaciones de dominación masculina y de liberación femenina y, vinculada con las estructuras sociales.

“El montón” retrata a la familia tradicional en los sectores pobres: sumisión de la esposa e hijos ante un padre autoritario y descomprometido con su familia, un ambiente permanente de violencia intrafamiliar, promiscuidad y pobreza. Hay una trama: el hijo mayor odia al padre y pretende matarlo. El hijo decide hacer justicia y clava unas tijeras en la pierna del padre pensando que con eso iba a lograr su propósito; fracasa y se incrementa más la violencia presenciando una violación. En el relato hay un actor indirecto: los medios de comunicación que interiorizan a la violencia como única forma de remediar las tragedias.

Ciertamente, el cuento evidencia algunas relaciones intrafamiliares del tipo tradicional, describiendo ambientes de miseria, exclusión y violencia social. A la vez, retrata las consecuencias individuales y sociales de vivir en una familia (y en una sociedad) autoritaria, dando pie a la conceptualización de dicha institución social por medio de términos como descomposición social, habitus, socialización, dominación masculina, hegemonía y liberación femenina.

¹⁷¹ Adela Fernández, *El perro*, varias ediciones, México, 1972.

“Ya era de noche, todos mis hermanos dormían menos la Jacinta, ella le sobaba la espalda a mi mamá. Me serví un plato de frijoles y me los comí muy despacio haciéndome a la idea de que estoy educado (mi bonito juego fantasioso) muy por encima del dolor que produce el hambre. Contuve el gesto animal y lo hice así, despacio como si comer no fuera nutrirse sino desmayarse. Comí de espaldas para no verlos. Luego me viré y los vi: ahí estaban en el suelo, amontonados como cadáveres envueltos en trapos, una mancha color mugre, los miembros confundidos, entrelazados o desparramados, una pierna encima de aquel brazo, unas espaldas, una mano como sola en aquella esquina, tres montones de cabellos, y una cabeza muy visible, la de Juanito, con la boca abierta. Así son mis hermanos todas las noches: algo sucio y sofocado, seres en fragmentos sumergidos en una pesadilla, algo hediondo, espeso y ronco”.

En el aspecto social se puede criticar la ausencia de instituciones públicas y privadas en el combate al fenómeno de la dominación masculina, sobre todo en lo referente a los medios de comunicación, pues como el cuento lo muestra, sólo promueven la generación de violencia. *“Me preguntó qué quería ser cuando fuera grande. Encarcelado, le dije. Me corrigió: carcelero. No, encarcelado, reafirmé; pienso matar al cabrón de mi padre”.* Aquí es viable identificar (y solucionar otra dificultad de comprensión) el vínculo entre familia como institución social y las estructuras sociales.

El texto permite la comparación entre la familia tradicional con la familia moderna, las nuevas relaciones familiares y los nuevos problemas que se presentan: divorcios, desintegración familiar, hijos educados por la televisión, etc. Finalmente, se identifica el impacto de la globalización en la familia: por un lado, pobreza, exclusión social y violencia; por el otro, la ideologización de las tecnologías de la comunicación e información, las nuevas relaciones laborales y el marco de la liberalización femenina en cuanto a poder adquisitivo, sexualidad, matrimonio y maternidad.

Si bien, este escenario social (machismo) ha ido revirtiéndose, aunque mínimamente, en algunos grados, el alumno se reconoce en alguna situación, la reflexiona y la analiza para construir, grupalmente, propuestas para contribuir a su anulación. En este sentido, los distintos aprendizajes (disciplinares, procedimentales y actitudinales) son aplicados en el aula con ayuda del cuento.

Para el tema segundo, La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum; el cambio tecnológico y las profesiones; César Vallejo ofrece a "Paco Yunke."¹⁷² Al reconocer a la escuela como principal institución de socialización de las sociedades modernas, dentro de un marco crítico (aparato ideológico del sistema) y uno tradicional (institución que permite el progreso social), es viable pasar a identificar los medios por los cuales dota de roles a los individuos: sistema escolar, currículum, ideología, etc.

En "Paco Yunque", Grieves y Yunque representan a dos clases sociales totalmente opuestas: la trabajadora y la poseedora. El contexto se ubica en el periodo de reforma agraria (latinoamericana) en la primera mitad del siglo XX. Es en el espacio rural donde se percibe la subordinación total de la escuela a las estructuras de poder social. El hijo del patrón, señor Dorian Grieves, inglés, gerente de los ferrocarriles de Perú y alcalde del pueblo, asiste a la escuela con su 'criado', hijo de los empleados del patrón. Aquí la relación entre estos dos niños es de violencia absoluta por el de la clase 'superior' con el consentimiento del mundo adulto: padres, autoridades, director, maestro, etc. Al final, por medio de la usurpación, el niño rico se lleva las palmas como el mejor alumno aunque el trabajo ganador le haya sido plagiado al niño pobre con consentimiento de los adultos.

El vínculo entre los contenidos temáticos con los contenidos del cuento se localiza en las dificultades de comprensión de los primeros: reconocer a la escuela como una institución social primordial de la época moderna y contemporánea junto con sus elementos básicos que le dan funcionalidad en correspondencia con el sistema social. Al respecto, "Paco Yunque" reconstruye un escenario real de las escuelas: justificación de la violencia y la exclusión social de unas clases o grupos sociales hacia otras donde es viable aplicar dichos conceptos:

Humberto Grieve, hijo del inglés Dorian Grieve, gerente de ferrocarriles y alcalde del pueblo, y patrón de los Yunque; y Paco Yunque, hijo de empleados de los Grieve; en una relación plenamente de dominación, violencia y humillación. *"Paco Yunque no sabía en qué calle estaba su casa, porque acababan de traerlo, hacía pocos días, del campo y no conocía la ciudad. Precisamente a Paco Yunque le habían hecho venir del campo para que acompañase al colegio a Humberto y para que jugara con él, pues ambos tenían la misma edad"*. Esta situación demuestra la impunidad de las clases dominantes y la aceptación social, de esta relación, del conjunto de la población: padres de Paco Yunque, el profesor, el director, sus compañeros, la sociedad, etc.

¹⁷² Alicia Molina A, *Antología. Del Aula y sus muros. Cuentos*, México, 1985.

En este sentido, al aplicar los conceptos del enfoque crítico y el tradicional se comprende la relación entre la escuela y las estructuras socioeconómicas y políticas; su función ideológica en la formación educativa y las conductas sociales que se les permiten a unos y a otros. *"Sólo que Humberto acostumbraba venir tarde al colegio y esta vez, por ser la primera, la señora Grieve le había dicho a la madre de Paco: — Lleve usted ya a Paco al colegio. No sirve que llegue tarde el primer día. Desde mañana, esperará a que Humberto se levante y los llevará usted juntos a los dos"*.

También, la historia permite el análisis del rol que juega el docente en la creación de identidades, pues es en el currículo oculto donde se consolidan y promueven las estructuras sociales. *"Fariña le decía a Yunque en secreto: — Grieve ha llegado tarde y no lo castigan. Porque su papá tiene plata. Todos los días llega tarde"*.

La reflexión da pie a analizar la escuela anterior a los cambios escolares generados por la globalización, sobre todo en reformas curriculares y el uso de la tecnología; aunque su función continua siendo la misma: dotar de roles.

La última temática de la unidad II, La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo; comunidad y empresa, localidad y globalidad, se enriquece con el cuento "De compras" de Mauricio-José Schwatz.¹⁷³

En la temática se analiza el papel de las Revoluciones industriales (I-III) por medio del eje de la modernización tecnológica y laboral del capitalismo. También se reconoce en el espectro social de la empresa, las grandes contradicciones sociales existentes. Dentro de las problemáticas de comprensión que manifiestan los alumnos destaca la distinción de la función social de la empresa desde sus diversas formas de organización laboral, avance tecnológico, distribución de la riqueza social y los problemas sociales que ha generado.

En este sentido, "De compras" indica algunas características de las empresas contemporáneas aunque evidencia, sobre todo, el problema del ambulante. En el relato, Pablo y su mamá buscan los comestibles básicos para sobrevivir en los mercados ambulantes, ilegales para el gobierno, única opción para muchas personas. Los vendedores ambulantes representan al mercado local –nacional- y pretenden circular sus productos en la 'ilegalidad' para sobrevivir. Los personajes principales logran su cometido en un ambiente de represión estatal. La lucha por conseguir productos 'más baratos' es una constante en la vida cotidiana de ellos. Es una historia que manifiesta la hegemonía de las empresas transnacionales.

¹⁷³ Mauricio-José Schwatz, *Más allá no hay nada*, México, 1996, p 29-39.

De este modo, Pablo y su mamá reflejan la realidad actual de las economías mundiales: por un lado, dominio de las transnacionales, respaldo de los Estados, desequilibrio entre los altos niveles de sobreproducción y el bajo consumo social; por el otro, economía informal, ilegalidad, contrabando, motines, violencia y pobreza. "*No tardamos —anunció mamá a Mirta, tratando de sonar alegre—. No le abras la puerta a nadie. Esta vez tuvimos que caminar bastante poco. En menos de media hora llegamos al lugar donde estaba el mercado este día. Uno nunca sabe con anticipación dónde van a estar los comerciantes con su fruta, sus legumbres y su ropa. La red se encarga de avisar a las mamás en qué calle va a haber comida al día siguiente. Y aun así, pese al secreto con que se manejan estas cosas, con frecuencia llegan los inspectores. Son gente del gobierno, creo, pero parece que trabajan también para los grandes comerciantes, de esos lugares donde todo viene envuelto en plástico, ocultando las partes magulladas de los jitomates y la grasa y el pellejo de la carne*".

En el cuento, Pablo y su mamá buscan los comestibles básicos en los mercados ambulantes. "*Los comerciantes hacen los mercados en la calle porque así ganan más que si le vendieran sus cosas a las tiendas grandes*"; este fenómeno evidencia la relación entre las grandes corporaciones transnacionales y las pequeñas empresas, de donde se desprende la reflexión sociológica de la empresa.

Por medio del concepto de mercado mundial (sistema-mundo en Wallerstein), medio de producción de la clase social (marxismo), institución racional de progreso social (estructural-funcionalismo y positivismo), o cúmulo de acciones individuales racionales (sociología comprensiva), el análisis de la empresa, como institución social, se profundiza pues se reconoce su importancia social aunque se identifica su responsabilidad en el deterioro de la vida mundial.

En este primer semestre de ciencias políticas y sociales (I) el cuento latinoamericano ha presentado historias potencialmente significativas. Así, en un primer acercamiento se ha mostrado el vínculo didáctico en relación a los contenidos de aprendizaje de la materia con los temas planteados por los cuentos. No obstante esto, hasta aquí se puede afirmar que el análisis del cuento latinoamericano involucra activamente al alumno en la construcción de sus propios objetos de conocimiento, en su aprendizaje. Como se pudo observar, si las historias le resultan significativas, los estudiantes comprenderán mejor el aprendizaje; y más aún, divulgarán los contenidos de aprendizaje (de la materia y del cuento) de forma extraclase. Asimismo, podría ser que se interesen por la lectura de nuevas obras literarias y disciplinares; fenómeno que complementaría su formación.

4.2.2 Cuentos latinoamericanos para CPyS II.

La materia de CPyS II, centrada en el análisis político de la sociedad, se presta para vincularla con un abanico de cuentos latinoamericanos que ofrecen diversos escenarios sociales y que sirven como una especie de laboratorio de aplicación teórico-metodológica de la ciencia política. En la unidad I aparecen temáticas como Estado-nación, Sistemas políticos, Ciudadanía y sociedad civil y Democracia política y democracia social.

Para el primer apartado, un cuento que es de gran ayuda es "El Bueyón" de Miguel Ángel Asturias.¹⁷⁴ Conocer el marco teórico-metodológico del concepto de Estado-nación involucra un recorrido histórico y teórico del mismo para comprender por qué hoy continua siendo la institución rectora de la política. Es aquí donde se presentan obstáculos sobre todo al reconocer y aplicar el concepto de Estado, sus funciones principales y, en particular ubicarlo en un contexto histórico determinado de corto, mediano y largo plazo.

Básicamente, en "El Bueyón" se describen situaciones de la Guerra fría, el imperialismo norteamericano en Centroamérica y el papel del Estado-nación en el desenvolvimiento social. Además, la historia describe socialmente a Guatemala durante la invasión norteamericana, posterior a la reforma agraria: Bueyón es un campesino indígena guatemalteco que defiende el molino del pueblo de la incursión extranjera; él muere por una bomba lanzada desde un avión estadounidense. La Caiduna, su esposa, sobrevive a esa irrupción y narra, a sus nietos, la historia personal vivida y sufrida en la cual llega a una conclusión: *"miseria, es lo que buscan los gringos para nosotros"*. Este cuento abre la posibilidad de entender cómo los Estados-nación juegan un papel estratégico en el desarrollo de las intervenciones internacionales además de que se demuestra que no basta que en el interior de un Estado se pretenda formar una nación sino que es fundamental el consenso internacional.

En la historia existe un escenario social que permite la aplicación del concepto de Estado y su campo semántico que se le deriva. *"No comprendía bien por qué, pero sabía [el Bueyón] que ya no eran dueños de la tierra que les regaló el gobierno. El gobierno de ellos, les hizo el favor de la tierra, pero otros soldados, sin más ley que la fuerza, se la quitaban"*. Aquí se puede entender el aspecto histórico del Estado, su relación estrecha con el gobierno como institución así como el cambio de Estado (políticas económicas y sociales y de conflicto mundial).

¹⁷⁴ Miguel Ángel Asturias, *Obras escogidas*, Tomo I-II, México, 1961.

De igual modo, existen momentos que se prestan para utilizar teorías liberales, socialistas y de democracia global pues el eje de justicia y nación se hacen presentes: "*— ¡Que me perdone Dios! —decía con voz temblorosa— Pero ¿por qué vamos a dejar al rico lo que no le costó? ¡Más vale, vale más que estos naranjitos jamás endulcen el gajnate de tanto maldito! De haber sabido que se iban a volver a quedar con todo sembramos veneno... Bueyón no la veía destruir los arbolitos, las hojas y sus lágrimas caían, absorto junto al puente en quién sabe qué pensamientos, velando algún ministerio, algo que iba a suceder. —Y veneno, es lo que mejor se daría en tierras tan sufridas, tan regadas de sudor de gente pobre, para engordar la bolsa del patrón... Tan sufridas... tan... tan... tan...*".

El cuento se contextualiza en el periodo de la Guerra fría y aunque es un fenómeno histórico 'pasado', el alumno puede comprender las consecuencias (del imperialismo) de mediano plazo sobre la fragilidad del Estado-nación en la globalización y en el Estado-global. "*— ¡Ah, fue una vez, una vez fuimos ricos, nos hicieron ricos, había un Gobierno que hacía ricas las gentes regalándoles tierras! ¿Oyen ustedes? Nosotros no lo estábamos pidiendo... Llamaron a tu abuelo, Naiqué Cuyqué, a la plaza del pueblo y allí, bajo una enramada, yo fui con él, como si fuera hoy lo estoy viendo... El abuelo de ustedes era fuerzudazo y bueno como el pan de maíz... Pero lo que se llama bueno... Bajo la enramada, en la plaza, había mucha gente de la ciudad, y uno de ellos tomó la palabra, habló mucho y muchas cosas de las que dije no entendimos. Lo puro cierto es que no habló en balde, porque al final nos entregó un título de la tierra de que nos hacía propietarios, dueños, propiamente dueños, propietarios de tierra propia...*".

En este marco, es viable aplicar conceptos de Estado-nación (y sus acotaciones liberales, populistas, socialistas) e imperialismo; de igual manera es preciso recurrir al concepto de soberanía y legitimidad.

Finalmente, el modo en que la sociedad civil (Bueyón) enfrenta los conflictos sociales es significativo pues recupera la historia de las guerrillas y los movimientos sociales que han sido los principales instrumentos de lucha social en Latinoamérica.

De este modo, la historia es óptima para identificar las funciones del Estado en los conflictos sociales: prevención, mediación o represión; también, se comprenden las relaciones tan estrechas que existen entre las estructuras socioeconómicas y las políticas que en este caso se enfocan al papel del Estado, condicionado a un contexto-histórico y a una correlación de fuerzas sociales; circunstancias que determinan la autonomía relativa del Estado.

Para el alumno, esta historia le permite además realizar analogías con la situación presente del campo mexicano, reconocer sus problemáticas generales y discutir sobre el papel del Estado mexicano en su desarrollo, estancamiento o retroceso. Asimismo, los aprendizajes procedimentales, como la construcción de opiniones, el uso adecuado de la información y la exposición de ideas son promovidas en el salón de clases, actividades que permiten aplicar los aprendizajes actitudinales.

En otro momento, para el tema Sistemas políticos, uno de los cuentos auxiliares para su comprensión es el del venezolano Luis Britto García llamado "Rubén".¹⁷⁵ Al respecto, los principales ejes de aprendizaje pretenden que el alumno logre explicarse el papel que juega la política en el funcionamiento de las organizaciones sociales actuales; que se familiarice con conceptos como gobierno, parlamento, tribunales, aparato de Estado, Estado de derecho, sociedad política y sociedad civil; y que comprenda los fenómenos políticos esenciales en relación a sistemas políticos, Estados, formas de gobierno y derechos ciudadanos. Como parte de los obstáculos en esta temática se encuentra el analizar en su contexto histórico-social al sistema político y reconocer su nivel de competencia política.

Justamente, "Rubén" evidencia varios fenómenos políticos vinculados con el recorrido vivencial del personaje principal. Se estructuran ordenanzas que manifiestan un sistema político peculiar en las regiones de Latinoamérica, sobre todo durante la guerra fría: el sistema político no competitivo. Por medio de mandatos e imposiciones, Rubén ve pasar su vida aunque sus conductas reflejan una rebeldía en contra del orden social establecido pretendiendo promover, indirecta y directamente, un sistema político competitivo. El cuento permite relacionar las estructuras políticas del nivel macro con las del nivel micro pues el autoritarismo se presenta tanto en la vida cotidiana como en la vida social.

"Rubén no manifiestes, no cantes el Belachao Rubén no protestes a los profesores, no dejes que te metan en la lista negra Rubén, Rubén quita esos afiches del Ché Guevara, no digas yankis go home Rubén, Rubén no repartas hojitas, no pintes los muros Rubén, no siembres la zozobra en las instituciones Rubén, Rubén no me quemes cauchos, no agites Rubén, Rubén no me agonices, no me mortifiques Rubén, Rubén modérate, Rubén compórtate, Rubén aquíetate, Rubén componte". Este párrafo puede ser útil para aplicar el concepto de competitividad política en un sistema político que denota las relaciones de todo un sistema social.

¹⁷⁵ Catalina Ramírez Bonilla, *Antología de Textos para analizar y comentar*, México, 2005.

Además, el cuento se presta a la problematización de una experiencia histórico-política 'real', y muchas veces familiar, para que el alumno ejercite sus aprendizajes. *"Estudia Rubén no te jubiles Rubén no fumes Rubén no salgas con tus amigos Rubén no te pelees con tus amigos Rubén, Rubén no te montes en la parrilla de las motos Rubén estudia la química Rubén no transnoches Rubén no corras Rubén no ensucies tantas camisetas Rubén saluda a la comadre Paulina Rubén no antes en patota Rubén no hables tanto, estudia la matemática Rubén no te metas con la muchacha del servicio Rubén no pongas tan alto el tocadisco Rubén no cantes serenatas Rubén no te pongas de delegado de curso Rubén no te comprometas Rubén no te vayas a dejar raspar Rubén no le respondas a tu padre Rubén, Rubén córtate el pelo, coge ejemplo Rubén"*.

Aquí un ejemplo del relato de "Rubén", en donde describe un sistema político no competitivo que está concretizado tanto en las relaciones micro (familia, escuela, ambiente) y en las macro (Estado, sociedad civil, sociedad política). También, la historia es viable para reafirmar la importancia de ubicar en su contexto histórico-social al sistema político que se analiza. En el cuento se habla de la época del autoritarismo (y dictaduras) durante la Guerra Fría.

De igual modo, el cuento nos muestra los instrumentos del sistema político no competitivo para conservar el poder: *"Rubén no saltes Rubén no grites Rubén no sangres Rubén no caigas. No te mueras, Rubén"*.

Asimismo, Rubén personifica a una sociedad civil en génesis, y principal actor en la caída del bloque socialista (autoritario) y en la reconfiguración del poder político en el capitalismo; periodo de la sociedad civil definido como revolucionario (Wallerstein). La historia permite reflexionar sobre lo qué es el sistema político no competitivo y sobre lo que no es; resalta la valoración de los sistemas políticos competitivos en el marco de los derechos humanos.

Ciudadanía y sociedad civil, tercera temática, involucra a José Emilio Pacheco con su cuento "Gulliver en el país de los megáridos."¹⁷⁶ Se había comentado anteriormente que el aspecto teórico se complica en el momento de comprender y utilizar las distintas perspectivas teórico-metodológicas sobre la sociedad civil y la ciudadanía: conservadora, liberal y radical, concretamente en reconocer los tipos de ciudadanía y su vínculo con la sociedad política, con los derechos humanos, y su importancia en las luchas sociales.

¹⁷⁶ José Emilio Pacheco, *La sangre de la medusa*, México 1991. p 124-130.

En su cuento, José Emilio Pacheco realiza una analogía apropiada sobre la sociedad mexicana, su forma de convivir y su peculiar manera de hacer política: Gulliver visita Megaria y conoce a dos sectores sociales diferentes, los que corresponden a la sociedad política y a una escasa sociedad civil, ambas pertenecientes al bloque histórico dominante de los Houyhnhm. De igual manera, existen sectores sociales que sólo son súbditos del Estado: los Yahoo. En este relato se puede apreciar la importancia social de una ciudadanía numerosa pues cuando es nula, son los Estados o las clases hegemónicas quienes oprimen a las mayorías. Además, la historia nos muestra cómo es la vida cotidiana y su relación con las estructuras sociales.

En este marco, el cuento describe un escenario social muy significativo para comprender mejor los contenidos temáticos. *“En cuanto llegamos a su casa el jefe de mis captores hizo desfilar ante mí a su mujer y a sus quince hijos. Todos de una delgadez cadavérica en contraste con la panza indescrptible del que llamaré mi amigo. Entre risas me susurró al oído que él era muy Yahoo y tenía otras cinco familias semejantes. La esposa nos sirvió cuero tostado de cerdo, que se come con limón, sal y un pimiento que hace arder el paladar; así como una especie de vodka o aguardiente que extraen de un agave. Luego, por orden de mi anfitrión, la señora desapareció en la cocina. Ya bajo la ilusoria camaradería del alcohol los megáridos me informaron que Megaria, si bien papista y no mahometana, está gobernada por sultanes. Son designados por un gran elector y duran seis años en el cargo. Bajo la Luna de Aqueronte, como llaman al período final de cada reinado, los megáridos decapitan al sultán y cubren de oprobio su memoria”.* Aquí hay una sociedad política y una sociedad civil perfectamente descritas que, con apoyo de distintas perspectivas teórico-metodológicas (conservador, liberal y radical), se pueden conceptuar y analizar.

El viaje de Gulliver a Megaria manifiesta una analogía con México e invita a los alumnos a la reflexión y valoración del sistema político y del Estado, en el cual la sociedad civil y la ciudadanía están nulificadas debido a que se carece por un lado de derechos civiles, políticos y sociales esenciales pero a la vez están imbuidas en un mundo de irresponsabilidad y mediocridad (cosa que sucede también con la sociedad política). *“Como en la fábula de la lechera, los megáridos hicieron grandes proyectos sin recordar que todos los cántaros se rompen. Enloquecidos de vanidad y entusiasmo por esa lotería, se olvidaron de cuanto no fuera la bosta. A las multitudes hambrientas se les prometió el paraíso. El estiércol excrementó la economía megárida. En una operación de egoísmo suicida los ricos dilapidaron la abundancia estercolera en comilonas, orgías y baratijas; o bien compraron ostentosas mansiones y guardaron su dinero en la propia Argona”.*

Asimismo, el relato incita a la identificación (conceptual) de las clases o grupos sociales hegemónicos y dominados, el papel internacional de México como Estado-nación periférico (Wallerstein) y el tipo de cultura política del conjunto de la población: *"Nunca en mis viajes por regiones ignotas había encontrado seres como los megáridos: pasan sin transición de la agresividad más brutal a la mayor dulzura y gentileza, o viceversa"*.

Este cuento permite el preámbulo al análisis politológico a la sociedad mexicana: Estado y sociedad civil, recuperando los aspectos teórico-metodológicos de las pasadas temáticas y dando un esbozo de los temas venideros; además, permite aplicar aprendizajes procedimentales como la indagación, la construcción de argumentos y la búsqueda de consensos grupales. Por su parte, los aprendizajes actitudinales son aplicados en la valoración de la actualidad política y en la promoción de los estilos de vida democráticos.

Para el último tema de esta primera unidad, Democracia política y democracia social, Edmundo Valadés con su cuento "La muerte tiene permiso"¹⁷⁷ ofrece distintas escenas sociales importantes y su lectura y reflexión incitan a la utilización de los aprendizajes temáticos en especial para la distinción teórica entre la democracia social y política y su importancia en una sola interrelación.; pues es ahí donde se localizan algunas dificultades de aprendizaje.

Estudiar a la democracia de manera global implica reconocerla como sistema político competitivo, forma de gobierno, conjunto de valores sociales y estilo de vida. A la vez, es preciso identificar el lado real y el ficticio.

En este marco, Edmundo Valadés relata sucesos políticos del pueblo San Juan de las Manzanas, habitado por campesinos, principalmente indígenas, y en los cuales se reflejan contradicciones y similitudes entre la democracia política y la democracia social. Esto es, a través de una serie de injusticias instrumentadas desde su propio presidente municipal, que supuestamente llegó al poder por vías democráticas, el pueblo se ve 'orillado' a tomar decisiones democráticas (de modo directo) para realizar un 'ajusticiamiento popular' que desemboca en el asesinato del tirano. En el relato se muestran los límites de la democracia institucional y representativa, así como su vínculo con la corrupción, para resolver eficientemente los conflictos sociales.

¹⁷⁷ Varios. *Cuentos y relatos mexicanos*. Editorial PEPSA, México, 1989.

El siguiente fragmento describe algunos aspectos de esos elementos: *“El presidente, mientras se atusa los enhiestos [tiesos] bigotes, acariciada asta por la que iza sus dedos con fruición, observa tras sus gafas, inmune al floreteo de los ingenieros. Cuando el olor animal, terrestre, picante, de quienes se acomodan en las bancas, cosquillea su olfato, saca un paliacate y se suena las narices ruidosamente. Él también fue hombre del campo. Pero hace ya mucho tiempo. Ahora, de aquello, la ciudad y su posición sólo le han dejado el pañuelo y la rugosidad de sus manos”.*

Al introducir los aspectos teórico-metodológicos de la democracia política (liberalismo y socialdemocracia) y de la democracia social (socialismo, anarquismo, democracia participativa) en el análisis de San Juan de las Manzanas, se precisan conceptos como asamblea, parlamento, legitimidad, legalidad y sufragio. A la vez, la democracia mexicana se evidencia: *“Los de abajo se sientan con solemnidad, con el recogimiento del hombre campesino que penetra en un recinto cerrado: la asamblea o el templo. Hablan parcamente y las palabras que cambian dicen de cosechas, de lluvias, de animales, de créditos. Muchos llevan sus itacates al hombro, cartucheras para combatir el hambre. Algunos fuman, sosegadamente, sin prisa, con los cigarrillos como si les hubieran crecido en la propia mano. Otros, de pie, recargados en los muros laterales, con los brazos cruzados sobre el pecho, hacen una tranquila guardia”.*

El contexto en que se desenvuelve la historia es el del ‘Milagro mexicano’, la reforma agraria y el empobrecimiento de las clases campesinas. Resalta la figura del cacique político (Presidente municipal), que, como es habitual, se mueve en un ambiente de impunidad, tiranía e injusticia; cacique que llegó al poder por medio de la ‘democracia institucional’ (diseñada desde la perspectiva de la ingeniería del consenso). Además, son relevantes los ‘representantes’ del pueblo por su incapacidad como hombres de Estado. *“-Quiero hablar por los de San Juan de las Manzanas. Traimos una queja contra el Presidente Municipal que nos hace mucha guerra y ya no lo aguantamos. Primero les quitó sus tierritas a Felipe Pérez y a Juan Hernández, porque colindaban con las suyas. Telegrafiamos a México y ni nos contestaron. Hablamos los de la congregación y pensamos que era bueno ir al Agrario, pa’la restitución. Pos de nada valieron las vueltas ni los papeles, que las tierritas se le quedaron al Presidente Municipal”.*

Asimismo, resulta significativo el ‘ajusticiamiento popular’, decisión democrática que desemboca en el asesinato del tirano y que rebasa los canales institucionales. Al respecto, se abren varias temáticas para el debate: democracia política o democracia social; la democracia debe promover la justicia y/o la venganza; en una democracia es ética la pena de muerte; en una democracia todos los ciudadanos deben tener voz y voto; la democracia tiene desventajas.

Este fragmento sirve de preámbulo de discusión: *"-Si todo esto fuera poco, que lo del agua, gracias a la Virgencita, hubo más lluvias y medio salvamos las cosechas, está lo del sábado. Salió el Presidente Municipal con los suyos, que son gente mala y nos robaron dos muchachas: a Lupita, la que se iba a casar con Herminio, y a la hija de Crescencio. Como nos tomaron desprevenidos, que andábamos en la faena, no pudimos evitarlo. Se las llevaron a fuerza al monte y ai las dejaron tiradas. Cuando regresaron las muchachas, en muy malas condiciones, porque hasta de golpes les dieron, ni siquiera tuvimos que preguntar nada. Y se alborotó la gente de a deveras, que ya nos cansamos de estar a merced de tan mala autoridad... -Y como nadie nos hace caso, que a todas las autoridades hemos visto y pos no sabemos dónde andará la justicia, queremos tomar aquí providencias. A ustedes -y Sacramento recorrió ahora a cada ingeniero con la mirada y la detuvo ante quien presidía-, que nos prometen ayudarnos, les pedimos su gracia para castigar al Presidente Municipal de San Juan de las Manzanas. Solicitamos su venia para hacernos justicia por nuestra propia mano".*

Como se pudo apreciar, los cuentos latinoamericanos en esta primera unidad son muy útiles en las temáticas porque permiten hacer el recorrido del aprendizaje teórico al aprendizaje práctico (de la aplicación teórica) lo que da como resultado que el estudiante vaya interiorizando en sus opiniones cotidianas el lenguaje básico-especializado de la ciencia política. En la siguiente unidad, estos aprendizajes servirán para comprender de mejor manera los grandes cambios que se enmarcan en la globalización tanto en el mundo entero como en México.

La segunda unidad de esta materia plantea el análisis internacional y nacional de las nuevas relaciones políticas. El primer apartado se centra en El mundo: del orden bipolar a la globalización... Al respecto, Eduardo Galeano ofrece un par de relatos breves que reconstruyen escenarios políticos contemporáneos. "La civilización del consumo"¹⁷⁸ y "1888. Nueva York. La creación según John D. Rockefeller."¹⁷⁹

En El mundo: del orden bipolar a la globalización... hay ciertas dificultades en su comprensión sobre todo en comprender los diferentes modelos de equilibrio de fuerzas de los Estados nacionales a partir de la Guerra fría y analizar la crisis del Estado-nación en relación a la globalización.

Al respecto, "La civilización del consumo" nos describe la insensibilidad humana a través del consumo como fetiche. Nos relata cómo se utilizan a las mascotas como alivio de la soledad pero... esto sólo lo es en temporada vacacional pues al término de

¹⁷⁸ Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, España, 1990, p 172.

¹⁷⁹ Eduardo Galeano, *Memoria del fuego. Las caras y las máscaras*, México, 1991; p 11.

ésta, los 'dueños' abandonan a sus mascotas que ya les han 'curado' su ansiedad. Es decir, el cuento señala un elemento característico del mundo actual: angustia por la soledad y como único antídoto, el consumo de masas: productos desechables y de corta duración que incluyen seres vivos.

De este modo, se discute sobre los cambios culturales provenientes por la globalización, sobre todo el del consumo exacerbado: *"Los turistas usaban a los perros, para alivio de la soledad... y después los ataban monte adentro, para que no los siguieran"*. Acción social que involucra la deshumanización del mundo. *"A veces, al fin de la temporada, cuando los turistas se iban de Calella, se escuchaban aullidos desde el monte. Eran los clamores de los perros atados a los árboles"*.

Al respecto, el debate sobre el consumo como parte de la civilización contemporánea y sumado a la deshumanización (individualista) global permite al alumno adentrarse a los problemas sociales sobre identidades culturales y marginación social.

Por su parte, en "1888. Nueva York. La creación según John D. Rockefeller", se describe la concepción del mundo según las empresas transnacionales en aspectos económicos, políticos y culturales y con un lenguaje muy coloquial. *"Dejad que el petróleo venga hacia mí. Y fundé la Standard Oil"*. Así comienza Eduardo Galeano a describir el modus operandi de las Corporaciones Transnacionales, actor hegemónico en el capitalismo desde el siglo XX: *"Y en escala jamás conocida calculé costos, impuse precios y conquisté mercados"*, nos permite analizar el fenómeno de la globalización económica en distintas vertientes. Económica (*"Y distribuí la fuerza de millones de brazos para que nunca más se derrochara tiempo, ni energía, ni materia"*), social (*"no reservé lugar alguno a los débiles ni a los ineficaces"*), política (*"amenacé y maldije a quien me negara obediencia"*); y cultural (*"apliqué la extorsión y el castigo... y pulvericé sin piedad a mis rivales"*). Breves elementos pero significativos para el análisis, la crítica y la valoración de la época actual.

De igual modo, el escenario del cuento permite deducir los cambios políticos internacionales como lo es la debilidad soberana en el Estado-nación, las políticas socioeconómicas transnacionales, los nuevos actores políticos y la nueva dinámica productiva. *"Y por dar nombre a mi obra inauguré la palabra trust. Y vi que estaba bien. Y comprobé que giraba el mundo alrededor de mis ojos vigilantes, mientras amanecía y atardecía el día sexto. Y el día séptimo hice caridad. Sumé el dinero que Dios me había dado por haber continuado Su obra perfecta y doné a los pobres veinticinco centavos. Y entonces descansé"*.

En este sentido, el escenario social que describe el cuento permite que el alumno se involucre en las nuevas problemáticas sociales (de la globalización), aplique sus aprendizajes y los reestructure de mejor forma.

“Lenin en el fútbol” de Guillermo Samperio¹⁸⁰ es el cuento que sirve para la comprensión de la última temática del curso, México: instituciones políticas. Dentro de las dificultades de comprensión de la temática aparece el reconocimiento y la valoración de las contradicciones del sistema político mexicano en el marco de la transición democrática (en el periodo de la globalización), y sus actores tradicionales y novedosos.

Este relato coloca al alumno en un contexto político relevante para México: la neo-sindicalización de la década de los 70, los nuevos movimientos sociales influidos por ideologías radicales (Lenin) y socialdemócratas y el inicio de la reforma política del Estado (reforma electoral con tintes democráticos) en un marco de crisis económica.

El relato describe la historia de un futbolista mexicano en la década de los 70 (1971) en un contexto politizador y lleno de represión. Como en toda empresa, el futbolista comienza a sentir la crisis económica y a sufrir su condición de mercancía: su futuro profesional depende de lo que decidan los dueños del equipo, los patrocinadores y su nivel de productividad. El protagonista intenta organizar un sindicato pero el propio sistema político hace que fracase su proyecto: los dueños, la prensa, los aficionados, los propios compañeros (jugadores), su familia, la corrupción, etc.; sin embargo, el cuento refleja a la vez, la importancia de la organización y la concientización de los sectores sociales para transitar a la democracia.

Para el análisis del cuento por medio de las distintas perspectivas críticas en el análisis del sistema político mexicano contemporáneo (Teoría de sistema-mundo, teorías de la globalización y teoría marxista) se requiere de una lectura precisa y reflexiva. “*Lo estuve pensando mucho tiempo y hasta me leí un libro de Lenin que habla sobre los sindicatos y lo pinche que son los patronos*”. La frase, sin duda, permite identificar algunas características del sistema político mexicano, el tipo de ciudadano que es el mexicano y la anulada sociedad civil.

A la vez, cuando el cuento denota lo rígido del sistema político mexicano (no competitivo: autoritario) permite reconocer la dinámica de la ciudadanía y, sobre todo, la cultura política excesivamente polarizada: “*Benítez (jugador) no piensa en los de segunda y en los de tercera; Benítez gana bien, tiene una tienda de deportes*”.

¹⁸⁰ Guillermo Samperio, *Miedo ambiente*, Cuba, 1977, p 26-36.

La represión es otro elemento perfectamente descrito en la historia. *¿Por qué? Las cosas vinieron así: se formaron tres bandos; los de la directiva, que eran la mayoría; los que sólo pedían aumento de sueldo, que también eran una buena cantidad; y nosotros, que después de los dimes y diretes, resultamos no más de veinte. Al principio parecía que contábamos con más de cien jugadores; todos te decían: estoy de acuerdo, saquen el documento y lo firmo. Estoy de acuerdo, estoy de acuerdo: todo mundo. Y a la hora que el documento con las demandas económicas y políticas circuló, nada más firmaron veinte, nadie más; entonces en la Junta de Conciliación y Arbitraje se iban a burlar de nosotros. El documento fracasó y con él fracasaba la oportunidad de crear el primer sindicato nacional de futbolistas. De todos modos pensamos que la cosa no se podía quedar así, había que agotar todas las oportunidades; proseguir con la propaganda y comenzar por sindicalizar un equipo, aunque fuera uno, así pondríamos el ejemplo y demostraríamos que no era para tanto, que no pasaba nada, que nadie se moría en una lucha como ésas".*

Esta historia permite comparar la vida política en el México de finales del siglo XX con la vida política actual, comparación que el alumno argumenta con elementos teórico-metodológicos de la ciencia política: sistema político, legitimidad, clases y grupos sociales hegemónicos y subordinados, conciencia de clase (en sí y para sí), democratización y cultura política. Asimismo reconoce las contradicciones del sistema político mexicano hacia la transición democrática en el marco de la globalización y en las relaciones de los actores políticos (partidos políticos, sociedad civil, sociedad política, medios de comunicación y compañías trasnacionales).

Como se puede apreciar, el cuento latinoamericano concede escenarios sociales donde el alumno puede aplicar sus conocimientos de la materia para consolidarlos, enriquecerlos y mejorarlos; resulta pues importante que él realice los análisis de manera sistemática y didáctica con relación a los contenidos de aprendizaje básicos.

En suma, el cuento latinoamericano ofrece una gama de posibilidades didácticas que atienden algunas dificultades en el aprendizaje de las temáticas de la materia superando además, el plano teórico y promoviendo el uso de ese aprendizaje fundamental en un análisis práctico de la vida real y cotidiana. Además, permite aplicar aprendizajes procedimentales como la indagación, la construcción de argumentos y la búsqueda de consensos grupales. Por su parte, los aprendizajes actitudinales son aplicados en la valoración de la actualidad política y en la promoción de los estilos de vida democráticos.

Por ello la pertinencia del cuento latinoamericano como herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias políticas y sociales, pues incrementa la motivación del alumno de bachillerato con lecturas amenas que fungen como laboratorio del análisis social.

Conclusión

Este trabajo pretende contribuir a mejorar la enseñanza de las ciencias sociales a partir de una propuesta didáctica que hace uso del cuento latinoamericano como herramienta didáctica. Para ello ha sido necesario reconocer el marco histórico que envuelve la enseñanza de las ciencias sociales, concretamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, el eje teórico que es la formación básica y la didáctica, y, sobre todo, el análisis de los contenidos de temáticos y de aprendizaje de las Ciencias Políticas y Sociales así como de los contenidos temáticos de algunos cuentos latinoamericanos. En este rubro se obtuvieron las siguientes conclusiones.

En la actualidad, la formación integral ha alcanzado grandes dimensiones en el ámbito escolar. Esto, porque promueve el desarrollo armónico del educando por medio de la realización individual y social. Así, el alumno adquiere, conscientemente, los atributos de un ser racional, humano y ciudadano mediante los aprendizajes de una cultura básica centrada en métodos elementales de adquisición de conocimientos (científico-experimentales e histórico-sociales), y en lenguajes fundamentales de español y matemáticas. Con esto, él aprovecha las alternativas profesionales-académicas que se le presentan a lo largo de su vida.

En este rubro, la educación media superior debe responder a esa gran necesidad aunque desde tres diferentes matices: Bachillerato Tecnológico o Bivalente que proporciona una formación profesional tecnológica con bachillerato básico; Educación Profesional Técnica que dota de formación profesional técnica y, de manera opcional, de estudios de bachillerato; y Bachillerato General o Propedéutico en el cual los alumnos adquirirán los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ingresar a alguna institución de educación superior. En todas estas modalidades de educación media superior está estipulada la formación integral.

Para el caso del bachillerato universitario, perteneciente al Bachillerato general, dotar de una formación integral implica promover los aprendizajes de la cultura básica (nacional y universal) de tipo universitario. Esto es, una formación basada en la enseñanza del método científico, socio-histórico y humanístico. Así, el egresado puede ingresar tanto a una carrera profesional como al mercado laboral, de igual modo que se inserta a la sociedad con los atributos sustanciales de un ciudadano democrático y crítico.

Al respecto, la Universidad Nacional Autónoma de México, como máxima institución educativa del país, ha desarrollado un bachillerato centrado en la formación integral por medio de sus dos modalidades curriculares, Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). De este último, destaca su innovación en la enseñanza a través de su organización académica: áreas disciplinarias que consolidan una academia de tinte interdisciplinario; acción que se suma a la implantación de unidades didácticas donde el alumno es actor de su propia formación.

El modelo educativo del CCH se estructura en tres ejes de aprendizaje: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Asimismo, estos aprendizajes generales se sistematizan en contenidos de aprendizaje (disciplinares, procedimentales, actitudinales y de valores), y en problemas transversales que se abordan de modo interdisciplinario. Finalmente, el vínculo entre el aprendizaje (curricular) con el aprendizaje del alumno y la enseñanza del docente se realiza, principalmente, en su distintiva unidad didáctica denominada curso-taller.

En el CCH, el esquema de aprendizaje es integral porque se parte de problemas contemporáneos que el alumno vive, cuya evidencia más inmediata es su vida cotidiana; de este modo, se abordan los problemas sociales e individuales con la visión científico-humanística de las disciplinas del Área. En síntesis, el alumno al conocer las numerosas herramientas teórico-metodológicas y, posteriormente aplicarlas, comprende su realidad y se involucra directamente, y de manera democrática, en la solución de ella.

Por su parte, dentro de la formación integral y de la cultura básica que el bachillerato universitario promueve se encuentran las disciplinas sociales. Las ciencias sociales son esenciales para todo tipo de educación y más cuando se trata de una educación del nivel bachillerato. Su papel formativo es interiorizar en los alumnos actitudes ante la ciencia, donde fomenten su libertad de criterio y opinión. Por ello, las ciencias sociales son herramientas cognitivas que liberan a los estudiantes de concepciones dogmáticas, adquiriendo la capacidad de conocer, comprender y explicarse la realidad social.

Al respecto, la aportación de las ciencias sociales en el desarrollo individual es importante y, más aún, en el desarrollo social pues ellas estudian a la sociedad, sus instituciones y problemáticas con el fin de comprender su nivel de organización y mejorar su desenvolvimiento. De este modo, el ser humano y su producto (la realidad social), constituyen el objeto de estudio de las ciencias sociales.

En la actualidad, el escenario social comporta nuevas formas de ser, de vivir, de trabajar, de actuar, de sentir y de imaginar; para las ciencias sociales esta realidad es un reto debido a que deben contribuir al mejoramiento humano. En este marco, el papel de las ciencias sociales se realizado por los actores más inmediatos: los científicos sociales, los docentes y los alumnos que son, en primera instancia los que le van generando sentido a dichas ciencias.

Precisamente, en el rubro educativo el desarrollo de la formación integral en las ciencias sociales se encuentra limitado, a pesar de los importantes avances tecnológicos y de vinculación con algunas necesidades de la sociedad (sobre todo en el aspecto productivo).

Este hecho se debe, entre otras cosas, a que existe una continuidad en sus modelos de enseñanza que bien pudieran catalogarse como tradicionales. Muchas instituciones educativas han valorado que no basta para revertir esas limitantes con equipar de tecnología a las escuelas sino que es fundamental instaurar una actualización docente a partir de los legados de las ciencias sociales, la pedagogía y la didáctica.

Así, la didáctica se ha convertido en una pieza indispensable para promover aprendizajes activos e integrales en los alumnos. La didáctica es una herramienta de la enseñanza que le permite al docente, en primera instancia, encontrar las estrategias y los medios técnicos necesarios para garantizar el aprendizaje adecuado de los alumnos en lo referente a los contenidos de aprendizaje. Por ello, se dice que el objetivo de la didáctica es que el profesor sepa enseñar.

Para el caso de las ciencias sociales, la confección de la didáctica solicita la capacidad para analizar, planificar, crear, evaluar, comunicar y aplicar, además de integrar, los mecanismos, estrategias, materiales y métodos efectivos de aprendizaje; englobados en dinámicas creativas e interesantes para los alumnos con el único fin de conseguir aprendizajes pertinentes y significativos.

De esta manera, la didáctica garantiza una participación más activa del estudiante en los procesos de aprendizaje; además, ofrece la posibilidad de construir una visión integral de la realidad en la que vive. En efecto, la didáctica es un sistema de conocimientos y habilidades que integran un abanico teórico-metodológico-práctico para el estudio, el diseño, la evaluación y la reestructuración de la práctica docente de cualquier disciplina académica.

En la materia de ciencias políticas y sociales del Colegio, de 5° y 6° semestre, tras un análisis de sus contenidos temáticos, de sus unidades temáticas y de sus propósitos generales de enseñanza (que el alumno haga uso del lenguaje básico-especializado de la sociología y de la ciencia política, a la vez que asimile y desarrolle habilidades intelectuales, actitudes humanísticas y valores democráticos), existen ciertas dificultades de aprendizaje. Destaca la comprensión en varios de sus contenidos de aprendizaje, sobre todo en el tránsito intelectual del saber teórico al saber práctico.

Esto a causa de que, por un lado los aportes disciplinarios de la materia tienen una carga teórica-metodológica tan vasta que el alumno se confunde o simplemente se queda en el plano teórico de la abstracción. Por otro lado, en lo que respecta a los contenidos procedimentales (la reflexión, la expresión oral y escrita, la sistematización de información, la opinión, la argumentación y la resolución de problemas, etc.) las limitantes se encuentran en que este tipo de conocimientos carecen de instrumentos que promuevan su aplicación por medio del análisis crítico y la comunicación. Por último, los contenidos actitudinales y de valores, que promueven la actitud de legitimidad y promoción respecto al valor social que tienen los aprendizajes científico-sociales, los valores democráticos y los derechos humanos; son poco tratados o experimentados de modo reflexivo. En síntesis, los aprendizajes significativos de los distintos contenidos de aprendizaje son mínimos pues muchas veces quedan en el plano enciclopédico de la enseñanza tradicional.

En el Colegio, la didáctica de las ciencias sociales ha instaurado, desde los programas académicos institucionales, numerosos ejes de enseñanza que han construido un perfil del trabajo educativo que se corresponde con las pretensiones de formación integral. Los más destacados son la enseñanza basada en aprendizajes (del alumno), el aprendizaje activo, los aprendizajes interdisciplinarios, los valores democráticos y el docente como coordinador del aprendizaje significativo; todo esto integrado en el curso-taller. De igual manera, el Colegio estipula la importancia de hacer uso de diversos materiales y estrategias didácticas. Para el caso de las ciencias sociales recomienda utilizar, entre muchos más, la gama infinita que ofrece la literatura.

En este sentido, la utilidad de la didáctica de las ciencias sociales, concretamente para la materia de ciencias políticas y sociales, permitió vincular el material didáctico del cuento latinoamericano con la intención de mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

De este modo, se concluye que el uso del cuento latinoamericano en la materia es un auxiliar de aprendizaje importante porque además de ser un material potencialmente significativo, es atractivo para el alumno-adolescente por su calidad narrativa y, en ocasiones, fantástica de la realidad. Es decir, el cuento latinoamericano no sólo aporta un escenario de reflexión y utilización de diversas habilidades, conocimientos, actitudes y valores particularmente de la propia disciplina; sino que además motiva al alumno a profundizar más en la cultura básica.

El cuento latinoamericano auxilia a la materia disciplinar para logra una mejor comprensión de los contenidos temáticos, porque dicho material didáctico cuenta con un implícito didactismo: debido a su brevedad y su forma en que narra una historia, el cuento forma hábitos de lectura integrales; además, su lectura resulta más fácil en cuanto aceptación por parte del estudiante; y, sobre todo, porque sirve como escenario social de análisis por medio de analogías entre la realidad del cuento y la realidad del alumno. En mayor medida, el cuento latinoamericano concede escenarios sociales que le generan identidad al alumno.

En suma, el cuento latinoamericano es una herramienta didáctica para la enseñanza de la materia de ciencias políticas y sociales pues resuelve ciertas dificultades en el aprendizaje de las temáticas de la materia, sobre todo porque permite superar el plano teórico-abstracto de los contenidos de aprendizaje y, traslada dichos aprendizajes al plano analítico-práctico de la vida cotidiana. Por ello su pertinencia en la enseñanza del adolescente: incrementa su motivación con lecturas amenas que fungen como laboratorios del análisis social.

De esta forma, hacer uso del cuento latinoamericano como auxiliar didáctico para la enseñanza de los estudios sociales significa reconocer los atributos y potencialidades del alumno en un marco disciplinario (de las ciencias sociales) y humanístico. Cualidades que el cuento desarrollará a partir de las singularidades de cada alumno y, claro, con el trabajo didáctico del docente. Estos elementos han sido los ejes principales que permitieron re-valorar el uso de este género literario para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se exhorta al lector a hacer uso del cuento latinoamericano en la enseñanza o en el aprendizaje de las distintas disciplinas de las ciencias sociales, recordando que la didáctica le brindará las herramientas suficientes para aprovechar las múltiples cualidades del cuento. Esto permitirá que el alumno se beneficie de modo eficaz de los aprendizajes que los estudios sociales le proporcionan. Esto con el fin de

que, recordando (y cambiando) el epígrafe inicial de Gabriel García Márquez, el estudiante reconozca y valore que verdaderamente 'existió una lógica en las palabras del instructor (docente)' y que esta lógica le ha ayudado a tener éxito como profesional, como ciudadano democrático y como ser humano comprometido con su mundo.

Apéndice 1. Cuentos por unidad temática

Para llegar a afirmar que el cuento latinoamericano es una herramienta didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales se realizó: una investigación bibliográfica y documental; un reconocimiento directo de las necesidades y problemáticas de la materia, por medio de la Práctica docente de la Maestría en Docencia en Educación Media Superior en ciencias sociales (MADEMS-CS) y del desempeño profesional como profesor del Colegio; y, la selección, sistematización y aplicación de los cuentos latinoamericanos como herramienta didáctica en la enseñanza de las Ciencias políticas y sociales (CPyS).

Durante el proceso de la Práctica docente y del desempeño profesional se fueron elaborando una serie de elementos didácticos (diagnóstico de necesidades de aprendizaje, indicadores académicos de aprendizaje y comprensión de los contenidos de aprendizaje) que hicieron posible formular la propuesta didáctica.

La Práctica docente se llevó a cabo en grupos de ciencias políticas y sociales (durante dos semestres en el CCH-Oriente, 508, 510, 601, 610 y 655) y siendo ya docente en el CCH-Vallejo (grupos 507, 607 y 605) y en el CCH-Oriente (514 y 614). Aquí fue posible detectar de forma reflexiva, un problema general en la materia: la dificultad en el tránsito del contenido temático (saber teórico) al saber práctico.

En este apéndice se incluye la descripción breve del cuento, el vínculo temático con la materia, preguntas problematizadoras y algunos comentarios de alumnos elegidos al azar con la intención de encontrar elementos que marquen la utilidad didáctica del cuento. Los criterios de selección de dichos comentarios se centraron en encontrar algunos logros de los aprendizajes referidos en el programa académico (disciplinares, procedimentales y actitudinales); comentarios que han servido de guía didáctica para la realización de la propuesta.

La sistematización de los comentarios se realizó por medio de las actividades de aprendizaje para cada cuento, estructuradas en una planeación didáctica estructurada en: 1) Lectura previa en casa; 2) Encuadre: introducción y forma de trabajo; 3) Desarrollo: retroalimentación y sistematización de la información; lectura del cuento y realización de la actividad de aprendizaje que permita el vínculo entre la materia y el cuento; exposición de opiniones y diálogo grupal; 4) Cierre: sistematización de los comentarios que posibiliten conclusiones pretendidas (disciplinares, procedimentales y actitudinales), y vínculo con la siguiente temática.

De igual modo, los parámetros de identificación conceptual fueron los contenidos temáticos conjuntamente con el cúmulo de aprendizajes que se esperan para cada uno de ellos. Así, el vínculo de cada uno de los cuentos se logró con la selección adecuada y con las estrategias de aprendizaje diseñadas.

Finalmente cabe decir que hubo tres indicadores que permitieron el análisis de los resultados (viabilidad del cuento latinoamericano en la enseñanza de las ciencias políticas y sociales): 1) la aplicación de los aprendizajes, es decir historias que permitieran hacer uso de lo aprendido del tema; 2) la motivación de los alumnos que se tradujo en un mayor nivel de participación y comprensión de los temas; y, 3) la practicidad del cuento para su lectura y reflexión (tiempo, espacio y condicionamientos de aprendizajes). Estos indicadores se desprenden de una serie de preguntas donde 73 alumnos (de tres grupos distintos: 601, 608 y 610) hablaron sobre la pertinencia del cuento en sus aprendizajes; el 99% comentó que su uso le ayudó a comprender los contenidos del curso así como a desarrollar habilidades intelectuales y actitudes democráticas.

CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I

Unidad I. Conceptos centrales en el análisis social

Temáticas	Cuentos
1. Origen, desarrollo y campo de estudio de la sociología y la ciencia política.	Y "El progreso de la ciencia" de Silvina Ocampo
2. La acción social: proceso, estructura y sistema.	Y "El eclipse" de Augusto Monterroso
3. Colectividades: clases, comunidades, instituciones, identidades.	Y "Algo muy grave va a suceder en este pueblo" de Gabriel García Márquez
4. Poder y autoridad.	Y "Sobre el éxodo" de Mario Benedetti
5. Permanencia y cambio social.	Y "Parábola del trueque" de Juan José Arreola

Unidad II. Institución y socialización

6. La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer	Y "El montón" de Adela Fernández
7. La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum; el cambio tecnológico y las profesiones,	Y "Paco Yunke" de César Vallejo
8. La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo; comunidad y empresa, localidad y globalidad.	Y "De compras" de Mauricio-José Schwatz

CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I

Unidad I. Conceptos centrales en el análisis social

1. Origen, desarrollo y campo de estudio de la sociología y la ciencia política.

“El progreso de la ciencia” de Silvina Ocampo

El cuento advierte los problemas mayores de la ciencia: su aplicación social. El rey dueño de su reino, de sus sabios y de sus súbditos utilizó egoístamente los progresos de la ciencia. La limitó a la vanidad personal e impidió una mejor utilización.

La historia describe el uso de la ciencia en la época contemporánea. También permite identificar cómo los grupos de poder influyen en el uso irracional-razional, ético-inmoral del conocimiento científico.

¿Las ciencias sociales han sido mal empleadas? ¿Quién tiene el poder de la ciencia? ¿La ciencia perjudica o ayuda? ¿La sociología y la ciencia política qué dirían al respecto? Son cuestionamientos que los alumnos tendrán que argumentar.

Al respecto, una estudiante comenta lo siguiente: “la ciencia es un instrumento de poder que ha sido empleado muchas veces para beneficiar a grupos o personas particulares, en detrimento del desarrollo social... la ciencia social no ha escapado a eso porque se ve en las distintas corrientes teóricas; sin embargo, la ciencia también ha contribuido al mejoramiento de la sociedad. La sociología y la ciencia política deben analizar esa relación entre la ciencia y la sociedad y entre la ciencia y el poder político.”¹⁸¹

2. La acción social: proceso, estructura y sistema.

“El eclipse” de Augusto Monterroso

El cuento describe dos cosmovisiones: la prehispánica y la española; diferentes acciones sociales pueden percibirse.

Fray Bartolomé utiliza sus conocimientos astronómicos e intenta engañar a los indígenas para salvar su vida; él piensa que ellos son ignorantes. Por su parte los nativos obedecen sus ideales plenamente convencidos de sus acciones, y tomando como referencia sus predicciones astronómicas igual de exactas que las del español.

El fraile muere y con ello se puede ejemplificar cómo dos sociedades civilizadas de diferente manera pueden coincidir en algunos conocimientos aunque también difieren en muchos más.

¿Por qué el fraile apela a un recurso que podría parecer mágico? ¿Qué impresión tenía Fray sobre el conocimiento de los indígenas? ¿A qué tipo de acción corresponden los actos de Fray Bartolomé y los de los indígenas? ¿Cuál es la relación entre contexto histórico social y acción social?

Estas interrogantes involucran a los alumnos a un debate histórico-conceptual en el cual ellos pueden hacer uso de la argumentación. Por ejemplo, utilizando este cuento en el aula, un alumno da su apreciación respecto a la temática: “*el cuento se relaciona con la teoría de la Sociología comprensiva de Weber porque existen diferentes grados de racionalidad (e irracionalidad) en las culturas indígena y española: el fraile trataba de engañarlos; los indígenas lo sacrifican de acuerdo a sus costumbres.*”¹⁸²

¹⁸¹ Reflexión crítica de la alumna Miriam Gutiérrez Plata del grupo 508 el 13 de septiembre de 2006 en el CCH Oriente.

¹⁸² Reflexión crítica del alumno Abraham Díaz Ramírez del grupo 510 el 20 de octubre de 2006 en el CCH Oriente.

3. Colectividades: clases, comunidades, instituciones, identidades.

“Algo muy grave va a suceder en este pueblo” de Gabriel García Márquez

El cuento ejemplifica una colectividad sólida. El rumor, la superstición son los elementos que destaca la historia. Todos los habitantes del pueblo hacen caso del ‘presagio’ de una señora. Lo interesante es la forma en que todos se enteran: por medio del ‘teléfono descompuesto’ que en primera instancia la noticia es jocosa pero conforme se va expandiendo se vuelve seria, dramática... trágica. Al final, algo muy grave pasa en ese pueblo, queda deshabitado, incendiado y abandonado por sus mismos pobladores.

De esta manera el análisis teórico-conceptual puede enfocarse al tipo de colectividad que se presenta, sus roles, clases, estratos y estatus sociales habidas. Asimismo, reconocer el papel que juega la identidad cultural para que, más allá del éxodo, la colectividad se mantiene y se solidica.

¿Qué representó el sueño de la mamá para los hijos? ¿Cómo fue que el presagio se volvió el principal motivo de la huida? ¿Qué tipo de instituciones pudieron haber formado ideológicamente a los pueblerinos? ¿El rumor establece una dinámica de inclusión o exclusión social? Serán los principales planteamientos que el alumno tendrá que argumentar.

Para los alumnos el cuento tiene amplia relación con los contenidos temáticos y utilizando algunos elementos de la Teoría crítica para su análisis, uno opina que *“el pueblo no cuenta con una racionalidad comunicativa y por eso se origina un problema social de enormes alcances... se observa que es el sistema social el que coloniza al mundo de vida... además, nuestras sociedades actuales actuamos en torno al rumor a pesar de los avances tecnológicos. Somos una sociedad malinformada y actuamos como en el cuento, sin lógica ni razón. Un ejemplo el caso del chupacabras.”*¹⁸³

4. Poder y autoridad.

“Sobre el éxodo” de Mario Benedetti

El cuento se sitúa dentro de las dictaduras militares de Latinoamérica en las cuales, la represión política era lo más evidente. Hablar de un presidente y de una clase política y económica privilegiada en una nación deshabitada por el ‘excesivo’ uso de la fuerza física, muestran la importancia de la legitimidad de toda autoridad política. El papel de los medios de difusión masiva también viene a colisión pues son ellos los principales generadores de consenso en la ciudadanía. Poder, el relato describe muchas acciones regidas por el poder político.

En la historia también se evidencia cómo en un Estado autoritario la sociedad civil es nulificada por distintos medios: acusada de sospechosa, la exterminan. Pero la crisis política y su efecto dominó en los demás sectores sociales también fuerza a las clases privilegiadas a emigrar.

Se observa de alguna forma la dinámica del sistema de producción capitalista. Finalmente, los reos, los únicos habitantes de ese país, hacen ‘justicia’ y asesinan al presidente, principal obstáculo de la conciliación social.

¿En la historia se describe un Estado Republicano? ¿Es políticamente correcta la acción represiva del Estado? ¿El Presidente es legítimo? ¿Es legítimo el monopolio de la fuerza por parte del Estado? ¿El Presidente es temido y amado –en palabras de Maquiavelo? ¿El pueblo necesita al Presidente para sobrevivir? Serán los principales planteamientos que el alumno tendrá que argumentar.

Al respecto, una interpretación del cuento realizada por una alumna en el salón de clases plantea que *“la violencia utilizada por el Estado no garantiza la libertad ciudadana y por lo tanto su legitimidad es nula siendo incorrecta la acción represiva del Estado. En la historia se maneja un Estado autoritario donde está claro el abuso del poder y la falta de canales democráticos. Incluso Maquiavelo diría que este Estado ha actuado políticamente incorrecto pues ha perdido poder.”*¹⁸⁴ como se aprecia, el cuento fomenta el uso teórico para su interpretación.

¹⁸³ Reflexión crítica del alumno Alejandro Hurtado del grupo 508 el 23 de octubre de 2006 en el CCH Oriente.

¹⁸⁴ Reflexión crítica de la alumna Akari Jiménez Diosdado del grupo 507 el 12 de noviembre de 2008 en el CCH Vallejo.

5. Permanencia y cambio social.

“Parábola del trueque” de Juan José Arreola

La “Parábola del trueque” pone a la mano elementos para el análisis social: permanencia y cambio social por medio de factores, condiciones y agentes sociales. Factores como la compra-venta de mujeres rubias; condiciones como la legitimidad social (machismo) para realizar dicha operación; y los agentes sociales que permiten el cambio: vendedor-comprador. Sin embargo, hay un matrimonio que no participa en ello y a cambio recibe un sin fin de ataques morales.

El cuento trata temas interesantes: infidelidad, consumismo, ideología dominante, exclusión social, cambio de valores. Al final, la compra-venta es un fraude y los que ‘cambiaron’ terminaron en una situación peor; en cambio los que habían sido tildados de tontos por no aprovechar la ‘oferta’ terminaron orgullosos de su hazaña.

¿Cuál era el grado de civilización de los habitantes del pueblo? ¿Por qué el narrador no cambió a Sofía por una ‘nueva esposa’? ¿Cómo se imaginan a las instituciones sociales: gobierno, empresas, escuelas, familia, iglesia? ¿Es una acción civilizadora la conducta del recién casado que decidió quedarse con la mujer ennegrecida? ¿Cómo catalogarías el comportamiento social del pueblo al cambiar sus esposas viejas por nuevas? ¿La historia del cuento es totalmente ficticia o ese tipo de hechos pueden ser reales? Serán los principales planteamientos que el alumno tendrá que argumentar.

En el CCH Oriente al leer este cuento una alumna comenta, en relación a la temática correspondiente, que *“la sociedad que se describe no era tan civilizada porque se dejan llevar por una impresión... sin embargo hay un personaje que no hace el cambio y esto lo coloca con mayor autoconciencia (racionalidad) que los demás... este ejemplo de irracionalidad sí puede ser real en nuestros días; además es una referencia válida de desarrollo social, como lo dice Norbert Elías y Weber, la racionalidad y la civilidad.”*¹⁸⁵

Unidad II. Institución y socialización

6. La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad...

“El montón” de Adela Fernández

El cuento retrata a la familia tradicional mexicana en los sectores pobres: sumisión de la esposa e hijos ante un padre autoritario y descomprometido con su familia; violencia intrafamiliar; promiscuidad; y, pobreza.

Familia nuclear, patriarcal, evidencia el rencor establecido en los hijos con respecto a su padre. El hijo decide hacer justicia y clava unas tijeras en la pierna del padre pensando que con eso lo iba a matar; fracasa y se incrementa más la violencia presenciando una violación.

La historia se presta para entender a qué tipo de sociedad pertenece esa familia y cómo es que se da ese vínculo de formación y reproducción de valores; también resulta importante reflexionar en torno a la influencia de los medios masivos de comunicación en la generación de violencia.

¿Qué tipo de familia es? ¿Cómo se manifiesta la relación de poder? ¿La violencia intrafamiliar es lógica en una sociedad autoritaria? ¿La reacción violenta del hijo hacia el padre es producto de la educación que éste le da o más bien responde a la violencia social difundida por los medios masivos de comunicación? ¿Por qué es importante respetar los derechos humanos de todos los miembros de la familia? Serán los principales planteamientos que el alumno tendrá que argumentar.

En este sentido una estudiante comenta: *“la familia que presenta el cuento es una familia disfuncional, que se puede llamar tradicional.. el papá tiene el poder absoluto y aunque es irresponsable humilla a su familia... la mamá es sumisa y maltratada; hay una dominación masculina consentida por la sociedad, por la familia y por el propio hombre, que parece no tener fin... este tipo de familias impiden el desarrollo social e individual.”*¹⁸⁶

¹⁸⁵ Reflexión crítica de la alumna Karla Quiroz López del grupo 501 el 4 de noviembre de 2006 en el CCH Oriente.

¹⁸⁶ Reflexión crítica de la alumna Cinthia Pérez Cerda del grupo 507 el 5 de noviembre de 2007 en el CCH Vallejo.

7. La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum; el cambio tecnológico y las profesiones.

“Paco Yunke” de César Vallejo

“Paco Yunke” manifiesta el tipo de socialización que elabora la escuela. Reproducción de las relaciones sociales, subordinación de la escuela a estructuras socioeconómicas y políticas, exclusión social, certificación escolar, y violencia.

Grievés y Yunke representan a dos clases sociales totalmente opuestas: la trabajadora y la empresaria. El contexto mezcla dos ámbitos, el rural y el urbano donde las relaciones entre ellos no cambian mucho. Se percibe la subordinación total de las estructuras de poder de la escuela a las estructuras de poder personalizadas por el señor Dorian Grievés, inglés, gerente de los ferrocarriles de Perú y alcalde del pueblo.

¿Qué tipo de escuela es? ¿Cómo se caracterizan las currículas –formal, real y oculta? ¿Qué tipo de roles se aprenden y reproducen en la escuela? ¿Cómo es la figura del profesor? ¿A qué tipo de sociedad corresponde la historia? Serán los principales planteamientos que el alumno tendrá que argumentar.

Un estudiante comenta que *“la escuela es importante en una sociedad porque educa en roles sociales, económicos, políticos y culturales; muchas veces logra que se reproduzca el sistema social. Esto se mira en Paco Yunke, la lucha de clases es permanente y el profesor, el director y la gente adulta permiten que haya dominación de una clase sobre otra.”*¹⁸⁷

8. La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo; comunidad y empresa...

“De compras” de Mauricio-José Schwatz

El cuento nos indica algunas características de las empresas contemporáneas: corporaciones transnacionales, oligopolios, consumo masivo de servicios; asimismo evidencia algunas de sus consecuencias sociales: el ambulante, brecha mayor entre empresas ricas y pobres, mercado mundial y nacional.

Pablo y su mamá buscan los comestibles básicos para sobrevivir en los mercados ambulantes, ilegales para el gobierno y única opción para muchas personas –pobres. Los vendedores ambulantes representan al mercado local –nacional- y pretenden circular sus productos también para sobrevivir. Los personajes principales logran su cometido en un ambiente de represión estatal. La lucha por conseguir productos ‘más baratos’ es una constante en la vida cotidiana de ellos.

¿Qué tipos de empresas existen? ¿Es un bien necesario el ambulante? ¿Cuáles son las causas y las consecuencias del ambulante? ¿Cómo son los productos de las empresas transnacionales y las de los mercados ambulantes? ¿Los ambulantes pueden considerarse como empresas modernas? ¿El neoliberalismo se beneficia con la existencia del comercio informal? Son algunos cuestionamientos que los alumnos deberán responder en clase.

En este cuento existen reflexiones de alumnos que aplican los conocimientos temáticos de la materia en el análisis del cuento: *“la historia se contextualiza en una sociedad capitalista en el periodo de la Globalización en donde se ve claramente el problema social del comercio ambulante.”*¹⁸⁸ *“Para el Positivismo ese problema impide el progreso; el marxismo diría que es un ejemplo claro de la lucha de clases del capitalismo entre el proletariado, como clase en sí, y la burguesía, clase para sí.”*¹⁸⁹ *“La empresa transnacional elimina del mercado a los pequeños empresarios, adquiriendo el monopolio (oligopolio) de las mercancías, los precios del consumo... el Estado la respalda y reprime a los ambulantes por ser ilegales.”*¹⁹⁰

¹⁸⁷ Reflexión crítica del alumno Francisco Loera Bolaños del grupo 514 el 18 de noviembre de 2008 en el CCH Oriente.

¹⁸⁸ Reflexión crítica del alumno Rafael Guzmán Hernández del grupo 508 el 30 de octubre de 2006 en el CCH Oriente.

¹⁸⁹ Reflexión crítica de la alumna Lizbet Araceli Cisneros Cruz del grupo 508 el 30 de octubre de 2006 en el CCH Oriente.

¹⁹⁰ Reflexión crítica de la alumna Alejandra Hernández Solano del grupo 508 el 30 de octubre de 2006 en el CCH Oriente.

CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II

Unidad I. Conceptos centrales en el análisis político

Temáticas	Cuentos
1. El Estado-nación.	Y "El Bueyón" de Miguel Ángel Asturias
1. Sistemas políticos	Y "Rubén" de Luis Britto García
2. Ciudadanía y sociedad civil.	Y "Gulliver en el país de los megáridos" de José Emilio Pacheco
3. Democracia política y democracia social.	Y "La muerte tiene permiso" de Edmundo Valadés

UNIDAD II. Sociedad y Estado en el mundo contemporáneo

5. El Mundo: Del orden globalización. Transiciones regímenes autoritarios.	bipolar a la Y "La civilización del consumo" de Eduardo Galeano desde los
* Crisis del Estado-Nación.	
* Cambios culturales e identidades comunitarias.	
6. México:	Y "Lenin en el fútbol" de Guillermo Samperio.
* Instituciones políticas.	
* Alternancia y gobiernos divididos.	
* Sociedad civil y movimientos sociales.	

1. El Estado-nación.

"El Bueyón" de Miguel Ángel Asturias

El cuento se contextualiza en Guatemala, durante la invasión norteamericana posterior a la reforma agraria. Bueyón es un campesino indígena que defiende el molino del pueblo y que muere por una bomba lanzada desde un avión. La Caiduna, esposa de él, sobrevive a esa invasión y narra, a sus nietos, la historia personal vivida y sufrida. 'Miseria, es lo que buscan los gringos para nosotros', afirma la viuda.

La historia permite aplicar algunos conceptos politológicos para interpretarla. Estado-nación, imperialismo, capitalismo, dependencia, soberanía, entre otros. Asimismo, comprender el significado de legitimidad interna del Estado y aceptación de las fronteras del Estado por otros Estados permitirá debatir la ingerencia de los Estados desarrollados en los no desarrollados.

¿En qué tipo de Estado habita Bueyón? ¿La reforma agraria descrita por La Caiduna muestra un Estado legítimo? ¿Cómo es el gobierno de los personajes? ¿Cuál es la relación ente el Estado-nación de los guatemaltecos con el imperialismo estadounidense? ¿Hay soberanía en la tierra de Bueyón? ¿Qué significado tiene la afirmación de La Caiduna: [en la Historia escolar] 'No ponen lo que no les conviene'? serán algunas interrogantes que los alumnos, por medio de la reflexión personal y grupal tendrán que resolver.

El comentario correspondiente de una estudiante es el siguiente: *"Bueyón vive en un Estado capitalista cuya forma es periférico o dependiente de un Estado imperialista como lo ha sido EU... un imperialismo que se ve hasta en la escuela donde se enseña lo que el imperio quiere. Por eso Guatemala sigue siendo un país pobre porque los gringos no la dejan desarrollarse. El riesgo que tienen los Estados subordinados es que nunca tendrán soberanía."*¹⁹¹

¹⁹¹ Reflexión crítica de la alumna Karen Mata Escamilla del grupo 605 el 9 de abril de 2008 en el CCH Vallejo.

2. Sistemas políticos

"Rubén" de Luis Britto garcía

A manera de diálogo, el cuento manifiesta un sistema político peculiar en las regiones de Latinoamérica, sobre todo durante la guerra fría: el sistema político no competitivo.

Por medio de mandatos e imposiciones, Rubén ve pasar su vida aunque sus conductas reflejan una rebeldía en contra del orden social establecido y, pretendiendo promover un sistema político competitivo.

El cuento permite relacionar las estructuras políticas del nivel macro con las del nivel micro pues el autoritarismo se presenta tanto en su vida cotidiana como en su vida social.

¿Qué es un sistema político? ¿Cuáles son las diferencias entre un sistema político competitivo y uno no competitivo? Son preguntas claves en esta temática.

Una estudiante comenta lo siguiente: *"Como sistema político, Rubén es asediado por medio del consenso o de la imposición... se observa que el sistema para reproducirse trabaja desde la familia, la escuela, la sociedad; es increíble pero cada uno de nosotros es el sistema social y aunque lo odiamos, lo reproducimos con nuestros actos. Rubén vive en un sistema político no competitivo, la prueba es que nunca lo dejan ser libre ya que le imponen hasta el día de su muerte. Un sistema político no competitivo carece de libertad, de participación política y, como su nombre lo dice, de competencia por el poder."*¹⁹²

3. Ciudadanía y sociedad civil.

"Gulliver en el país de los megáridos" de José Emilio Pacheco

El cuento es una analogía sobre la sociedad mexicana, su forma de convivir y su peculiaridad de hacer política. Gulliver visita Megaria y conoce a dos sectores sociales diferentes: los que pertenecen a la sociedad política y a una escasa sociedad civil, ambas pertenecientes al bloque histórico dominante; los Houyhnhm. De igual manera, existen sectores sociales que sólo son súbditos del Estado: los Yahoo.

En esta historia se puede apreciar la importancia de una ciudadanía numerosa pues cuando es nula, son los Estados o las clases hegemónicas quienes oprimen a las mayorías.

La lectura, además sugiere una valoración sobre la concientización del ciudadano en su situación social; elemento básico para salir de su condición de dominados.

¿Qué es un ciudadano? ¿Qué es la sociedad civil? ¿Cuál es el vínculo entre sociedad civil y sociedad política en el marco de la democracia y el autoritarismo? Son preguntas que el alumno debe reflexionar.

Una estudiante comenta lo siguiente: *"En Megaria no hay sociedad civil, no hay gente políticamente organizada... la sociedad política se ha apoderado de Megaria y ha beneficiado a los barones de la usura, que en el caso de México pudiera ser la gente económicamente rica. Los ciudadanos también son escasos en Megaria porque no hay quien quite del poder a esos políticos o sultanes que sólo empobrecen a su sociedad. Es difícil creer que en México no hacemos nada por evitar que pésimos gobernantes sigan en el poder... somos seres pasivos a pesar de la adversidad en la que vivimos."*¹⁹³

¹⁹² Reflexión crítica de la alumna Samanta Cruz Ontiveros del grupo 607 el 14 de abril de 2008 en el CCH Vallejo.

¹⁹³ Reflexión crítica de la alumna Diana Mitchell Álvarez Luna del grupo 607 el 18 de abril de 2008 en el CCH Vallejo.

4. Democracia política y democracia social.

"La muerte tiene permiso" de Edmundo Valadés

Por medio de una historia del pueblo San Juan de las Manzanas, habitado por campesinos, principalmente indígenas, se reflejan contradicciones y similitudes entre la democracia política y la democracia social.

Por un lado, se evidencia un mundo de injusticia instrumentado por el presidente municipal; por otro, la toma de decisiones democráticas para realizar un 'ajusticiamiento popular' que desemboca en el asesinato del tirano.

De igual forma, se muestran los límites de la democracia institucional y representativa para resolver eficientemente los conflictos sociales. En el cuento existen conceptos sobre democracia que pueden llevar al alumno a múltiples reflexiones: asambleas, sufragio, justicia, civilización, instituciones, etc.

¿Democracia política o democracia social? ¿Consenso o gobierno de la mayoría? ¿Minorías excluidas o mayorías incluyentes? ¿La pena de muerte es una decisión justa aunque sea democrática? Son cuestionamientos que el estudiante debe reflexionar. Las reflexiones de algunos estudiantes en este cuento describen ciertas aplicaciones de los contenidos temáticos en el aula.

*"El problema que sufrieron los del pueblo de San Juan de las Manzanas es el mismo de muchos campesinos del país: despojo de tierras, arbitrariedades y abusos por parte de las autoridades. Si hubiera una democracia social el gobierno (limitado en una democracia política) debiera ser justo y les hubiera hecho caso a sus denuncias. Sin embargo asesinar al presidente también demuestra los excesos de la democracia popular (directa) pues actuaron por sus impulsos (venganza)."*¹⁹⁴

UNIDAD II. Sociedad y Estado en el mundo contemporáneo

5. El Mundo: Del orden bipolar a la globalización. Transiciones desde los regímenes autoritarios. Crisis del Estado-Nación. Cambios culturales e identidades comunitarias.

"La civilización del consumo" de Eduardo Galeano

Por medio de un cuento breve, el autor nos demuestra la insensibilidad humana a través del consumo como fetiche. Nos relata cómo se utilizan a las mascotas como alivio de la soledad pero... esto sólo lo es en temporada vacacional pues al término de ésta, los 'dueños' los abandonan.

De igual forma, el cuento señala un elemento característico del mundo actual: angustia por la soledad y como único antídoto, el consumo de masas.

¿Es el consumo parte de la civilización? ¿Quiénes se benefician con un consumo deshumanizante? ¿Cuál es el papel de la globalización en el aumento del consumo? ¿Quiénes pueden consumir en el mundo globalizado? ¿De qué manera, las identidades cambian con el consumo? Son interrogantes que el alumno debe resolver.

Al respecto una alumna comenta que: *"En la globalización capitalista sigue estando en primer término el consumo. Consumimos para sentirnos bien, para ser alguien, para ser mejor, para tener poder, para conquistar, para dominar a alguien. Sin embargo, el consumo pese a las intenciones de cada quién no se fija en el daño hacia la naturaleza y hacia la humanidad. En este caso, a los dueños de las mascotas no les interesa la vida de ellas; sólo satisfacen sus necesidades de consumo. Es una historia cruel pero verdadera."*¹⁹⁵

¹⁹⁴ Reflexión crítica de la alumna Rocío Muños Arenas del grupo 605 el 19 de abril de 2008 en el CCH Vallejo.

¹⁹⁵ Reflexión crítica de la alumna Diana Castillo Dueñas del grupo 614 el 12 de mayo de 2009 en el CCH Oriente.

"La creación según John D. Rockefeller" de Eduardo Galeano.

El cuento de Eduardo Galeano dibuja las características esenciales de las empresas capitalistas. Rockefeller es el símbolo principal de la empresa del siglo XX y XXI, con la promoción de nuevas formas organizacionales en sus empresas así como por el uso de maquinaria eficiente. Empresas privadas petroleras, las que mayores divisas generan en nuestros días, representan para algunas sociedades oportunidades de desarrollo, para muchas otras, miseria y pobreza.

El relato, permite la reflexión sobre el tipo de lógica de las empresas neoliberales, sus motivos filantrópicos, su trato a sus trabajadores. De hecho es viable utilizar categorías analíticas como mercado mundial, las empresas tranacionales y la norteamericanización del planeta.

¿A qué tipo de empresa hace referencia? ¿La Stándar Oil promueve el progreso o la explotación? ¿Por qué se opondrían a la nacionalización del petróleo? ¿Cómo se manifiesta la Revolución Industrial? ¿Cómo se expresa el fordismo, toyotismo y taylorismo? Serán los principales planteamientos que el alumno tendrá que argumentar.

Un estudiante comenta que *"El capitalismo ha funcionado a favor de la empresa; en la globalización es la empresa tranacional la que domina la economía mundial. El cuento relata un poco las intenciones reales de una empresa como la Stándar Oil, que por medio del negocio del petróleo ha promovido guerras, muertes y pobreza; pero que sin embargo el sistema mundial la ve como una empresa modelo, ejemplar porque sin importar los medios como es la destrucción, ha conseguido sus fines, o sea las ganancias del capital."*¹⁹⁶

6. México: Instituciones políticas. Alternancia y gobiernos divididos. Sociedad civil y movimientos sociales.

"Lenin en el fútbol" de Guillermo Samperio

El cuento relata la historia de un futbolista mexicano en la década de los 70; en un contexto politizador y lleno de represión.

Como en toda empresa, el futbolista comienza a sentir la crisis económica y a sufrir su condición de mercancía: su futuro profesional depende de lo que decidan los dueños del equipo, los patrocinadores y su nivel de producción.

El protagonista intenta organizar un sindicato pero el propio sistema político hace que fracase su proyecto: los dueños, la prensa, los aficionados, los propios compañeros (jugadores), su familia, la corrupción, etc.; sin embargo, el cuento refleja a la vez, la importancia de la organización y la concientización de los sectores sociales para transitar a la democracia.

¿Cómo es el Sistema Político Mexicano: Autoritario, totalitario o democrático? ¿Para el SPM qué significa la creación de sindicatos independientes bajo la ideología marxista? ¿Cómo resuelve los conflictos el SPM? ¿Hoy el SPM presenta rasgos democráticos o sigue siendo comportándose de manera similar a la historia del cuento? Son preguntas que el alumno debe reflexionar.

Una estudiante comenta lo siguiente: *"el cuento nos describe el sistema político mexicano no de hoy sino de hace varias, aunque sigan existiendo algunas características en nuestros días. Por ejemplo, la escasa participación política de la población; al jugador lo dejan morir solo a pesar de que peleaba por los derechos de todos. Es un ambiente de autoritarismo y represión, desde su casa le advertían que se iba a meter en problemas. No hay democracia, y aunque hoy existe un sistema político mexicano competitivo en el sector electoral no puede decirse que haya democracia puesto que sigue habiendo astencionismo, represión, fraude electoral, escasa ciudadanía y sociedad civil... da pena decirlo pero seguimos igual que hace muchos años."*¹⁹⁷

¹⁹⁶ Reflexión crítica del alumno José Arturo Flores Palacios del grupo 601 el 27 de abril de 2008 en el CCH Oriente.

¹⁹⁷ Reflexión crítica de la alumna Pamela N Gómez Méndez del grupo 608 el 14 de abril de 2008 en el CCH Oriente.

Apéndice 2. Secuencia didáctica

En esta secuencia didáctica se describe una forma en cómo se utilizó al cuento latinoamericano para promover los distintos aprendizajes en los alumnos.

ASIGNATURA	Ciencias Políticas y Sociales
SECUENCIA DIDÁCTICA	Sistema Político Mexicano: permanencias y novedades
AUTOR	Profesor Jesús Nolasco Nájera
FECHA DE ELABORACIÓN	30-abril-2009
PALABRAS CLAVE	Sistema Político, autoritarismo, corporativismo, sociedad civil, aparatos (ideológicos) de Estado y democracia.

POBLACIÓN	Alumnos de sexto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades
UNIDAD	Unidad II
TIPO DE SECUENCIA (APERTURA, DESARROLLO, CIERRE)	Actividad de cierre de la Unidad II: México: instituciones políticas, relaciones con el exterior, alternancia y gobiernos divididos, sociedad civil y movimientos sociales.
DURACIÓN	Una sesión de dos horas, con trabajo previo de dos horas: lectura y síntesis.
APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> o Utilizar un lenguaje básico especializado para explicar las características del Estado que surge de la Revolución mexicana. o Comprueba una hipótesis acerca de lo que cambia y permanece en el país (político y social). - Procedimentales: <ul style="list-style-type: none"> o Leer y criticar textos. o Redactar opiniones y exponerlas al grupo. o Realizar hipótesis y comprobarla (de manera deductiva) o Dar una interpretación fundamentada de fenómenos sociales y políticos contemporáneos, relacionándolos con valores guía, como la justicia social, la tolerancia, el derecho a la diferencia y las reglas democráticas para la solución de los conflictos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudinales: <ul style="list-style-type: none"> o Por medio del diálogo, hacer uso de valores guía, como la justicia social, la tolerancia, el derecho a la diferencia y las reglas democráticas para la solución de los conflictos. o Realizar un ejercicio de autocrítica en relación a los aprendizajes obtenidos en la presente secuencia didáctica, así como valorar el trabajo grupal para la construcción de conclusiones.
CONTENIDO TEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema Político Mexicano
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante una lectura previa cada alumno realizará una breve síntesis (resumen, fichas de trabajo o mapas conceptuales-mentales, etc.) • En clase, de manera grupal se sistematizarán los conceptos, categorías y procesos históricos claves para comprender el Sistema Político Mexicano. • En clase, individualmente se leerá un cuento que permita la analogía entre los aprendizajes del tema con el contenido de él. Se contestará el ejercicio concordar-discordar. • En clase, por pareja (o dado el caso, por equipos de máximo cinco integrantes) se cotejará el ejercicio y se fundamentarán respuestas de tal forma que deberán tener una sola respuesta para cada punto del ejercicio concordar-discordar. • En clase, todo el grupo discutirá respuestas que cada equipo fundamentará; la secuencia didáctica concluye con la sistematización de las conclusiones.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Textos: <ul style="list-style-type: none"> a) Puga, Cristina; “Entre el autoritarismo y la democracia”; en <i>Hacia la sociología</i>, Pearson Prentice Hall; México, 2006. b) Schmidt, Samuel; México: la nueva gobernabilidad; Cuadernos de Metapolítica; Centro de estudios de política comparada; México, 2006. c) Samperio, Guillermo; “Lenin en el fútbol”; en <i>Miedo ambiente</i>; Cuba, 177, p 26-36.
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo extractase: <ol style="list-style-type: none"> a. Lectura previa (a: Entre el autoritarismo y la democracia; o b: México: la nueva gobernabilidad) y realización de una breve síntesis (resumen, fichas de trabajo o mapas conceptuales-mentales, etc.) 2. Trabajo en clase <ol style="list-style-type: none"> a. Encuadre: el profesor explicará los aprendizajes y los ejercicios que se llevarán a cabo en la clase. b. Sistematización grupal de los conceptos, categorías y procesos históricos claves para comprender el Sistema Político Mexicano. 3. En clase, individualmente se leerá el cuento latinoamericano (Lenin en el

	<p>fútbol) que permite la analogía entre los aprendizajes del tema con el contenido de él. Se contestará el ejercicio concordar-discordar.</p> <p>4. En clase, por pareja (o dado el caso, por equipos de máximo cinco integrantes) se cotejará el ejercicio y se fundamentarán respuestas de tal forma que deberán tener una sola respuesta para cada punto del ejercicio concordar-discordar.</p> <p>5. En clase, todo el grupo discutirá respuestas que cada equipo fundamentará; la secuencia didáctica concluye con la sistematización de las conclusiones.</p>
EVALUACIÓN	<p>Evaluación continua</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Exposición y presentación de sus síntesis del texto (a o b), individual. b. Participación para sistematización de información: conceptos, categorías y procesos históricos claves para comprender el Sistema Político Mexicano. c. Lectura individual del cuento (texto c) y realización del ejercicio concordar-discordar. d. Trabajo en equipo: discutir ejercicio concordar-discordar y consensuar resultados. e. Sistematización grupal del ejercicio y, a través del diálogo, consensuar conclusiones. f. Valorar críticamente los aprendizajes logrados del ejercicio y reconocer la importancia del trabajo democrático y grupal.

“ Lenin en el fútbol ”

Guillermo Samperio

Ya ves, el que no se vuelve entrenador pone su negocito, o hace comerciales. No sé si has visto al Reynoso haciendo comerciales para el pan Bimbo, y al Pajarito anunciando relojes contra balonazos durante un supuesto partido de garra. Yo he estado a un lado de la portería y nunca le he mirado ningún reloj, si hasta las rodilleras le molestan. En la actualidad nada más los mamones usan rodilleras y relojes, como Calderón. Yo las llegué a utilizar, pero ya llovió desde entonces, ahora pura rodilla pelona y nada más, manito. Pero el asunto que me tiene ardido y jodido no fue una cosa que se me ocurriera de la noche a la mañana; además, tú sabes bien que los jugadores siempre se han quejado, los de ayer y los de ahora, y siempre es la misma cantaleta: no hay seguridad y todo déjalo a la buena suerte de tus piernas. Otro hecho que me animó a pensar mejor las cosas fue el movimiento sindical del SUTERM, que se la está rajando bonito y sabroso. Desde luego que no trato de escamotear mi responsabilidad, ni desmentir lo que dicen los periódicos sobre la propaganda que yo realicé, y esto no lo escamoteo porque creo que nosotros teníamos la razón, ¿verdad? Lo estuve pensando mucho tiempo y hasta me leí un libro de Lenin que habla sobre los sindicatos y lo pinche que son los patronos. A últimas fechas

la idea se me fue madurando como una buena jugada para gol y cuando comencé con mi propaganda, manito, el lic. Iturralde dijo que lo único que faltaba, después de los tupamaros, era balompiecionistas de izquierda, como si los futbolistas fuéramos puros pendejos conformistas.

Por su parte, Benítez, un vendido a la directiva, argumentó que por lo menos (te das cuenta, manito: por lo menos) ahora pagaban mejor que antes, que cuando el Dumbo Rodríguez y el Pirata Fuentes. Que no había motivo para tanto escándalo. Pero Benítez es seleccionado, a Benítez le importa una chingada lo que pasa en las reservas; Benítez no piensa en los de segunda y en los de tercera; Benítez gana bien, tiene una tienda de deportes, vive a toda madre y se parece al lic. Iturralde, en lo ojete. Sí, aunque tiene apellido español, es argentino, pero de los que dicen que hay que acabar con los comunistas; sí, estaría muy bien departiendo con los militares, aunque no lo creas. Y Benítez no tiene remedio, y yo creo que me ha de odiar, porque en las asambleas siempre lo ponía de ejemplo de lo que no debe ser un futbolista. Elvira también tenía miedo, pero un miedo distinto, de mujer, aunque podría pensarse que Benítez tenía miedo de mujer, peor para él; Elvira me salió luego luego con sus no te metas en líos, mira que los niños necesitan un futuro bien cimentado, deja el asunto para otra ocasión y bla-bla-bla, hasta en la cama seguía con su bla bla-bla, machaca y machaca. Tú sabes lo sentimental que son las mujeres y Elvira me salió de las radicales, ya la conoces; pero le agradezco sus caricias en las noches en que me veía muy desesperado. Todo va a salir bien, me decía, a pesar de sus rabiets matinales, y sus manos me despeinaban y luego me alisaban el cabello. Cuando me salía con sus reproches yo no le decía nada, comía en silencio, tragándome también las chingadas madres, porque Elvira no pensaba mejor las cosas, nada más existía su casa y sus hijos y su madre. Con mi suegra fueron unos escándalos de los mil demonios; mi suegro estaba de acuerdo en la necesidad de sindicalizar a los ba-lom-pie-cis-tas.

Y todo lo planifiqué como si estuviera formando la mejor selección nacional, manito. Fijate. Algunos sólo querían que se pidiera aumento de sueldo y primas extraordinarias; otros, con los que yo había platicado, pedíamos que no sólo se remuneraran debidamente a todos los compañeros, sino que era indispensable crear una organización que nos protegiera ahora y en el futuro, que la mejor manera de que lográramos respeto era ésa, un sindicato de futbolistas, que sólo así tendríamos la suficiente fuerza para que desde tercera hasta primera dejaran de jodernos. Se nombraron comisiones para ir a provincia: en Toluca ganamos algunos adeptos, en Guadalajara se decidieron a aplicar el programa de acción hasta sus últimas consecuencias, o sea, hasta la huelga si era preciso. Hasta Gómez se aventó la puntada de comprometerse a formar un buen equipo que le entrara a las patadas en el área chica.

Algún periodista me juró que si nosotros armábamos el jaleo, él se comprometía a lanzar unos buenos articulazos a nuestro favor, que ya era tiempo de que se hiciera justicia al deportista, que a partir de nosotros surgía la posibilidad de crear una gran confederación de deportistas; y mira que los articulazos aparecieron pero en autogol, para jodernos, tratándonos de alborotadores y argumentando que la política y el deporte eran como el agua y el aceite. Ahí fue cuando Elvira se puso más necia que nunca y hasta mandó a los niños con mi suegra, porque, según ella, no tardaban en hacernos algo. Mira, Manito, entiendo que el periodismo funciona inyectándole dinero y que la cacheteada honestidad vale un carajo para los Iturraldes y para los mismos periodistas deportivos; sin embargo uno se desespera y no nada más por no tener dinero para llenarle de plata los bolsillos a los periodistas, sino porque el mundo se te va cerrando por todos lados y nadie te ayuda, y poco a poco hasta los de confianza te dan la espalda. Aquel periodista me dijo unos articulazos como dándome a entender que aparecerían en primera plana, y con la fotografía de los muchachos que estaban en el Comité, pero nanay, manito, puro camote y bien redondo.

En el juego contra el Pachuca, el centro delantero y el Pelirrojo Pérez me estuvieron dando duro, como si los hubieran mandado a joderme, como una advertencia, pero yo creo que sí los mandaron porque hasta me

decían, bajita la mano, ande cabrón, por revoltoso. Al Pelirrojo no hubo otra que expulsarlo en el segundo tiempo, porque cuando salté por un centro, me sumió el codo en las costillas a lo descarado. Tú sabes que siempre se forman dos bandos, mejor dicho, se forman tres; y los más peligrosos son los que están codo con codo con el patrón, aunque sean tus propios compañeros de juego. Tienen la fuerza del dinero, en forma de primas extraordinarias, compensaciones, cheques que caen del cielo, sin contar con las amenazas de que son objeto. Y a otros compañeros del Comité les pasaba lo mismo: los chingaban y los chingaban sus propios compañeros. Al principio nadie se echaba para atrás, estaban con los huevos bien plantados; al final nada más quedamos unos cuantos.

¿Por qué? Las cosas vinieron así: se formaron tres bandos; los de la directiva, que eran la mayoría; los que sólo pedían aumento de sueldo, que también eran una buena cantidad; y nosotros, que después de los dimes y diretes, resultamos no más de veinte. Al principio parecía que contábamos con más de cien jugadores; todos te decían: estoy de acuerdo, saquen el documento y lo firmo. Estoy de acuerdo, estoy de acuerdo: todo mundo. Y a la hora que el documento con las demandas económicas y políticas circuló, nada más firmaron veinte, nadie más; entonces en la Junta de Conciliación y Arbitraje se iban a burlar de nosotros. El documento fracasó y con él fracasaba la oportunidad de crear el primer sindicato nacional de futbolistas. De todos modos pensamos que la cosa no se podía quedar así, había que agotar todas las oportunidades; proseguir con la propaganda y comenzar por sindicalizar un equipo, aunque fuera uno, así pondríamos el ejemplo y demostraríamos que no era para tanto, que no pasaba nada, que nadie se moría en una lucha como ésas.

Ya lo ves, argumentos no nos faltaban: desde las fuerzas inferiores los chamacos necesitan llevar algo de dinero a sus casas; primero, porque no estudian y quieren vivir de la patada, y segundo, porque confían en que el fútbol es la puerta para la gloria, y no hay nadie que les haga desistir de la idea de querer ser los Borjas del futuro. Se van a probar a las reservas de las reservas de las reservas, y si de casualidad los aceptan apenas les dan para los transportes y cualquier babosada dizque para gastar; cuando te contratan te pagan una miseria, ni siquiera el salario mínimo, son chingaderas. Y luego quieren que uno juegue por amor a la camiseta, eso es imposible; el futbolista es un trabajador como cualquier otro y nada más. Por lo regular uno se va a probar al equipo de su pasión y ahí se recibe el primer frentazo: no chamaco, te falta mucho para ser un futbolista de verdad (yo los he escuchado a esos mercachifles del deporte). Ni siquiera te dicen, amablemente, tienes este defecto y el otro, te tienes que tirar con las piernas estiradas y luego arquearlas para caer bien, o cuida mejor el ángulo derecho, nada, sólo te dicen que ni futbolista eres, que más bien pareces un remedo del peor balompieista. Yo he visto a muchachos que les dan las tres y las malas a Calderón. Luego, después de que has pasado años en las reservas, esperando que alguno se lastime, que vendan a fulano, tienes que jugar contra el equipo de tus amores y quisieras dejar pasar uno que otro balón para que ganara tu equipo, pero no se puede, tu raya y tu puesto se ponen en juego, además de que siempre hay dos porteros atrás de ti esperando que falles, que envejezcas, para sustituirte. Entonces le ganas a tu equipo, ni modo, qué se le hace. Con el tiempo dejas de tener equipo favorito, te da lo mismo estar en el Necaxa que en el América. Los únicos que no son aficionados al fútbol son los mismos futbolistas. Esto la gente no lo sabe.

Un día Zague me contó la historia de Amado Benigno, un golero extraordinario. En el año de 1926 era la estrella del Flamengo, luego pasó con los años, al Botafogo, y de ahí a la miseria y luego a la muerte, un día amaneció muerto en la calle el que fuera el famoso golero Amado Benigno, contó Zague. Zague me dijo también que en el Brasil tenías que ser un Pelé para que el gobierno te protegiera cuando viejo. Y yo, mientras tanto, pensaba en los chamacos que juegan en los llanos, en los viejos que ya no juegan. Aun que no sean viejos, porque tú sabes que los jugadores después de los treinta valemus puritita cagada. Necesitas

ser un Escarone para jugar con la calva a cuestras, o poner tu negocito, o salir en la televisión anunciando el pan Bimbo, o cualquier oficio que nada tiene que ver con la cancha y los estadios.

Bueno, una vez que el documento fracasó, la idea de sindicalizar al equipo cobró una fuerza inesperada entre nosotros. Esa idea iba acompañada de otras demandas de menor importancia, pero indispensables para jalar otra poca de gente: vacaciones obligatorias, indemnización absoluta en casos de accidentes serios de trabajo, pago proporcional para la jubilación por parte de cada equipo en los que trabajaste, etcétera. Algún equipo tenía que lanzarse a fondo y nosotros fuimos los primeros. El lic. Iturralde pegó el grito en el cielo de la directiva, y salió con su eterna demagogia, respondiéndole a la Comisión: ustedes no son trabajadores, sino jugadores, entiéndanlo, ju-ga-do-res. Ni su madre le creyó; la cosa era tan seria que ya nadie creía en esas niñerías, ni los gritos del lic. Iturralde, ni en las amenazas de la directiva. Si no se cumplían nuestras demandas, políticas y económicas, nos iríamos a la huelga, sí señor. Futbolistas de izquierda, nada más eso nos faltaba. Mi error fue platicarle toda la situación a Elvira, porque su cantaleta arreció, y si nos bañábamos juntos seguía dale que dale con su Hogar, sus Niños, su Futuro. Ni modo de responderle lo mismo que al lic. Iturralde: yo me enjabonaba despacio, cada pedacito de carne; metía la cabeza en la regadera y ahí la dejaba un buen rato, las palabras de Elvira se confundían con el ruido de la regadera, así descansaba un poco, manito. Ahorita Elvira está en casa de mis suegros; mi suegra ya me vino a gritar mis cosas, ella que tanto me pedía que le dedicara un paradón. Mi suegro viene y me anima; bajita la mano me dice que no le haga caso a Doña Elvira, que a veces no sabe ni en dónde se encuentra parada.

Cuando la directiva se dio cuenta de que la cosa iba en serio, nos empezaron a atacar muy feo por los periódicos y por la televisión. Las amenazas y las presiones estaban al orden del día. Luego vino la friega de a de veras: unos mafiosos fueron a tirar piedras a la casa, un vidrio fue el que quedó sano y salvo, los demás estaban hechos un llanto. Llegaron tarjetas anónimas y llamadas telefónicas para meternos miedo. Elvira no esperó más, y desde la noche de las pedradas se fue de la casa. Entonces pensamos que había que dar el salto definitivo: ir a la huelga de futbolistas, la directiva no nos dejaba otro camino. Y aunque ahora nos quieran responsabilizar a nosotros, la directiva fue la que arrojó la primera piedra. El Comité en su conjunto padecía insomnio, pero no se rajó: el paro laboral tomó cuerpo. Y nada más ahí, en el pleito legal, ahora ilegal, la cosa se empezó a resquebrajar. Lo que vino después, manito, ya te lo sabes de memoria. El equipo cambió de razón social, se declaró la quiebra y el Comité se quedó en el aire. Las demandas en mi contra salieron a primer plano, aunque todas no tengan una base real. Mi licenciado parece una tortuga de las grandes, porque no veo para cuándo voy a salir del tambo. Por ahí tengo un dinerito ahorrado: la mitad se va para la fianza y la otra para una taquería o quizá para un restorán. Y como estoy muy feo no creo que me contraten para los comerciales de la televisión.

Ejercicio Concordar-discordar

1. El relato describe elementos del Sistema Político Mexicano
2. También se expone un Sistema Político democrático
3. El SPM veía mal que se crearan sindicatos independientes bajo la ideología de Lenin
4. El SPM eliminó la idea del sindicalismo en el fútbol por medio del diálogo y el convencimiento
5. El cuento se contextualiza en los años 70, en la actualidad, el SPM ha cambiado y presenta rasgos democráticos

Sí	No

Bibliografía

- Academia Mexicana de Ciencias; *Propuesta para el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades en México*; UNAM; México, 2003.
- Ander-Egg, Ezequiel, *Diccionario de Pedagogía*, Editorial Magisterio, Argentina, 1999.
- ANUIES; *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*; ANUIES; México, 2003.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano y Carbajosa, Diana; *Universidad y sociedad. La inminencia del cambio*; CESU-UNAM; México, 1996.
Arreola, Juan José; *Confabulario*; Editorial Booket; México, 2005.
- Asturias, Miguel Ángel; *Obras escogidas*. Tomo I-II; Editorial Aguilar; México, 1961.
- Ausubel David, Novak Joseph y Hanesian Helen; *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*; México, 1998.
- Ayala Rubio, Silvia; *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*; Universidad de Guadalajara; México, 1995.
- Bagú Sergio; "La enseñanza de la historia y las ciencias sociales"; en *Viejos y nuevos problemas de las Ciencias Sociales*; UNAM; México, 1994.
- Baquero Goyanes, Mariano; *Qué es la novela, qué es el cuento*; Universidad de Murcia; España, 1998.
- Barnett, Ronald; *Los límites de la competencia. El conocimiento, la Educación superior y la sociedad*; Editorial Gedisa; Barcelona, España, 2001.
- Bazán Levy, José y García, T. (coords.); *Educación Media superior*; UNAM-CCH; México, 2001.
- Bell, Daniel; *Las Ciencias Sociales desde la Segunda Guerra Mundial*; Editorial Alianza; Madrid, 1984.
- Benedetti, Mario; *Con o sin nostalgia*; Editorial Alfaguara; México, 2000.
- Benedito, Vicente; *Diccionario de las ciencias de la educación*; Editorial Santillana; Madrid, 1983.
- Bourdieu, Pierre; *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; Siglo XXI; México, 1990.
- Bunge, Mario; *Filosofía de las Ciencias Sociales*; FCE; México, 2000.
- Canda Moreno, Fernando, *Diccionario de Pedagogía y Psicología*, Editorial Cultural, España, 2000.
- Carretero Mario, Pozo Juan Ignacio y Mikel Asensio; *La enseñanza de las Ciencias Sociales*; Editorial Visor; Madrid, 1989.
- Castañón, Roberto y Seco, Rosa María; *La Educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión*; Editores Noriega; México, 2000.
- CENEVAL; *La inteligencia colectiva de México*; CENEVAL; México, 2005.
- Clara Tovar, María; El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle.

- Carretero Mario, Pozo Juan Ignacio y Mikel Asensio; *La enseñanza de las Ciencias Sociales*; Editorial Visor; Madrid, 1989.
- Coll César, Palacios J y Marchesi; *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación*; Editorial Alianza; Madrid, 1990.
- Comenio, *Didáctica magna*, CESU-UNAM; México, 2000; p. XXXI.
- Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y SEP; *Estructura del Bachillerato tecnológico. Reforma curricular de la Educación Media Superior*; SEP; México, 2004.
- Davini, María Cristina; *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*; Edit. Paidós; Buenos Aires, 1995.
- De Anda, Leticia; *El Perfil del Bachiller hacia el Nuevo Milenio y la Educación Basada en Competencias*; Secretaria de Educación Pública; México, 1994.
- De Camilloni, A; *Didáctica de las CS. Aportes y reflexiones*. Editorial Paidós; Buenos Aires, 1994.
- Díaz Barriga, Ángel; *Contenido de los planes de estudio en Pedagogía*.
- Díaz-Barriga, Arceo Frida y Hernández Rojas, Gerardo; *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*; Editorial Mc Graw Hill; México, 2002.
- DGCCH-UNAM, "Guía para la presentación del examen de conocimientos de la 25ª y 26ª promoción de Ciencias Políticas y sociales I y II", México, 2007 y 2008.
- Dogan, Matei y Pahre, Robert; *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*; Editorial Grijalbo; México, 1993.
- Durand Ponte, Víctor Manuel; *Formación cívica de los estudiantes en la UNAM*; UNAM-Miguel Ángel Porrúa; México, 2002.
- Eco, Humberto; *Cómo se hace una tesis*; Gedisa, Barcelona, 1983.
- Ernesto Emmerich, Gustavo; *Metodología de la Ciencia Política*; UAM; México, 1997.
- Fernández, Adela, *El perro*, varias ediciones, México, 1972.
- Finocchio, Silvia (Coord); *Enseñar ciencias sociales*; Edit. Troquel FLACSO; Argentina, 1993.
- Franqueiro, Amanda A; *La enseñanza de las ciencias sociales*; Editorial El Ateneo; Buenos Aires, 1992.
- Fried, D (Ed); *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*; Editorial Paidós; México, 1994.
- Frieria Suárez, Florencio; *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*; Ediciones de la Torre; Madrid, 1995.
- Galeano, Eduardo; *El libro de los abrazos*; S. XXI; España, 1990.
- ----- *Memoria del fuego. Las caras y las máscaras*; Editorial S. XXI; México, 1991.
- García Márquez, Gabriel; *Relato de un naufragio*; Editorial oveja Negra; Bogotá, Colombia; 1970.
- Gramsci, Antonio; *La formación de los intelectuales y la organización de la cultura*; Ediciones Juan Pablos; México, 1979.
- ----- *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*; Editorial Nueva Visión; Buenos Aires, 1972.
- Goldin, Daniel (Editor); *Encuesta Nacional de Lectura*; CONACULTA-UNAM; México, 2006.
- Gutiérrez Aragón Raquel, Aguilar Méndez Sergio y Tafolla Macklen Rolando; *Ciencias sociales y económicas en la vida cotidiana hacia un nuevo siglo (Panorama introductorio)*; Editorial Miguel Ángel Porrúa; México, 2003.
- Hernández Cardona, F. Xavier; *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*; Editorial Graó; Serie Didáctica de las ciencias sociales, N° 169; Barcelona, 2002.

- Maffesoli, Michael; *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*; Editorial Fondo de Cultura Económica; México, 1993.
- Marsiske, Renate (coord), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México, 1989.
- Mills Wrigth, C. *La imaginación sociológica*; FCE; México, 1999.
- Molina, Alicia; *Antología. Del Aula y sus muros. Cuentos*; Ediciones El Caballito-SEP; México, 1985.
- Monroy Farías, Miguel; *El pensamiento didáctico del profesor: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y humanidades*.
- Monterroso Augusto; *La brevedad*; Santillana Ediciones; México, 2001.
- Morin, Edgar; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; Ediciones UNESCO; México, 1999.
- Munguía Zatarain, Martha Elena; *Elementos de poética histórica. El cuento hispanoamericano*; El Colegio de México; México, 2002.
- Muñoz, Laura, et. al., *Egreso estudiantil del CCH, UNAM-CCH*, México, 2005.
- Nisbet, Robert; *La sociología como forma de arte*; Editorial Espasa-Calpe; Madrid, 1979.
- Ocampo, Silvina; *Las invitadas*; Biblioteca Argentina La Nación; Argentina, 1961.
- Pacheco, Carlos; *Del cuento y sus alrededores. Criterios para una conceptualización del cuento*; Ed. Monte Ávila latinoamericana; Caracas, 1993.
- Pacheco, José Emilio; *La sangre de la medusa*; Editorial Era; Primera reimpresión; México 1991.
- Panza Margarita; Pérez Juárez Esther Carolina; y, Morán Oviedo Porfirio; *Fundamentación de la didáctica. Tomo I y II*; Editorial Gernika; México, 1993.
- Perló M. (Coord.); *Las Ciencias Sociales en México. Análisis y Perspectivas*; IIS-UNAM/COMECOSO/UAM-A; México, 1994.
- Picó, Joseph; *Modernidad y posmodernidad*; Editorial Alianza; España, 1988.
- *Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 y 2000-2006*; Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Educación Pública, México.
- Presidencia de la República; *Quinto informe de labores*; anexo estadístico, SEP, 2005.
- Ramírez Bonilla, Catalina; *Antología de Textos para analizar y comentar*; Litografía Helio; México, 2005.
- Rath Louis y Wassermann Selma; *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*; Ediciones Paidós; Argentina, 1988.
- Rojo, Violeta; *Breve manual para reconocer minicuentos*; UAM; Primera edición; México, 1997.
- Samperio, Guillermo; *Miedo ambiente*; Ediciones Casa de las Américas; Cuba, 1977.
- Schwarz, Mauricio-José; *Más allá no hay nada*; Serie Molinos de viento; UAM; México, 1996.
- Secretaría de Educación Pública; *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*; Colección Editorial del Gobierno del Cambio, México, 2007.
- ----- *Ley General de Educación*; Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. (Última reforma: 13 de marzo de 2003).
- ----- *Programa Nacional de Educación 2001-2006*; SEP, México, 2001.

- Valdovinos Lopez, Martina; *Historia y ciencias sociales. Estrategias de enseñanza aprendizaje*; Editorial Pax-México; México, 2001.
- Varios; *Cuentos y relatos mexicanos*; Editorial PEPSA; México, 1989.
- Villalobos Pérez-Cortés, Elvia Marbella,; *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*; Editorial Trillas; México, 2002.
- Wallerstein, Emmanuel; *Las incertidumbres del saber*; Editorial Gedisa; Barcelona, 2005.
- Weinschelbaum, Lila; *Por siempre el cuento*; Editorial AIQUE, Primera edición; Buenos Aires, Argentina 1997.
- Weiss, Eduardo; *La gestión pedagógica en la escuela*; Editado por Correo de la UNESCO, Col. Educación y cultura para el nuevo milenio; México, 2004.
- Zambrano Leal, Armando; *Los hilos de la palabra. Pedagogía y Didáctica*; Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2006.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel; *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*; IISUE-UNAM; México, 2008.
- Zubiría Remy Hilda Doris; *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*; Editorial Plaza y Valdés; México, 2004.

Hemerografía

- Aguilar César, Antonio; *¿Me cuentas un cuento?*; Tesis de licenciatura; Facultad de Filosofía y Letras, UNAM; México, 2003.
- Ancira, Ricardo "Diez libros al año no hacen daño", en Campus, suplemento de *Milenio Diario*, Año 2, N° 98, jueves 23 de septiembre de 2001.
- Ávila Bravo, Ixtaccihuatl Adriana; *Guía didáctica para leer el cuento en el bachillerato*; Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-UNAM; Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM; México, 2006.
- Avilés, Karina "UNAM: son 17 mil 631 estudiantes procedentes de la ENP y del CCH. De 8.2, el promedio general de egresados del bachillerato", en diario *La Jornada*, miércoles 15 de noviembre de 2000.
- Barrera Linares, Luis; "La Narración Mínima como Estrategia Pedagógica Máxima"; en *Revista Perfiles Educativos*; CESU-UNAM, Número 66, Octubre-Diciembre 1994.
- Bombin, Gustavo; "La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible"; en *Revista Novedades educativas*; año 18; N° 194; febrero; Argentina, 2007.
- Castillo García, Hugo; "Uso didáctico de la literatura para la enseñanza de la historia nacional"; en *Revista HistoriAgenda*; Año II, N° 9; noviembre-diciembre 2004; CCH-UNAM.
- Castillo Sandoval, Silvia Enriqueta, *Cómo fomentar el gusto por la lectura en alumnos del 2o. ciclo de educación primaria a través del cuento*, Tesis-UPN 5993.
- Consejo Académico del Bachillerato; *Lineamientos generales para la evaluación del aprendizaje; Versión preliminar*; Septiembre 25 de 2001.
- ----- *Orientación y sentido del Área Histórico-Social*; CCH-UNAM; México, 2001.
- ----- *Sentido y orientación de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*; CCH-UNAM; México, 2006.

- ----- *Sobre las finalidades del bachillerato*; UNAM; aprobado en su sesión celebrada el día 27 de abril de 1994.
- Cortázar, Julio; "Algunos aspectos del cuento"; en *Casa de las Américas*. II, 15-46. Noviembre 1962-febrero 1963, pp. 3-14
- Curiel Ramírez, Elizabeth; *El cuento como elemento didáctico en el nivel preescolar*, Tesis de licenciatura, UPN; México, 1995.
- Dávalos, Enrique y López Rodríguez, Elvira; "Historia Universal. Historia de México y Teoría de La Historia" en *Cuadernos del Colegio, Revista Trimestral del CCH*; México, Octubre-Diciembre de 1991, núm. 53.
- Develay, Michel; "Orígenes, malentendidos y especificidades de la didáctica"; en *Revista Francesa de Pedagogía*; N° 120, julio-septiembre; Francia, 1999.
- Díaz Cuevas Salvador, Gardea Pichardo Jorge, Elvira López Rodríguez, Peralta Terrazas Víctor Efraín, Sánchez Ramírez Edith, Sandoval González Victor Manuel, Vivanco González Rocío; *Revisión del plan de estudios. Tercera etapa. Orientación y sentido de las áreas*; Documento de trabajo; CCH-UNAM, 2005.
- Diosdado Velázquez, Gerardo, *El cuento como alternativa para favorecer la expresión escrita de los niños de tercer grado de educación*, Tesis-UPN.
- MADEMS; Documentos básicos de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior; MADEMS-UNAM; México, 2005.
- Egar Ponce, María Guadalupe; *El cuento como estrategia didáctica en la educación preescolar*; Tesis de licenciatura; UPN, México, 1999.
- Flores Souza, Luisa Fabiola; *El uso de estrategias holísticas para potencializar las inteligencias lingüístico-emocional en la materia de Ciencias Políticas y Sociales: una propuesta didáctica para elevar el nivel educativo del alumno*; Tesis Maestría (Maestría en Docencia para la Educación Media Superior)-UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; México, 2006.
- Galindo Rivero, Esther; *Reflexión, análisis y propuestas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Ciencias Políticas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo*; Tesis de Licenciatura en Sociología; UNAM-FCPyS; México, 1994.
- García Camacho, Trinidad; "Modelo educativo"; Presentación a la Comisión de Revisión y Ajustes de los Programas de Estudio de los Programas de Estudio; CCH-Secretaría Académica; enero, 2002.
- Garza Gutiérrez, María del Refugio, *El cuento como elemento sociabilizador en el jardín de niños*, Tesis de licenciatura en pedagogía, UPN; México, 1998.
- Gómez De González, Blanca; Castillo Perilla, Myriam "Teoría y Didáctica de la literatura"; en *Cuadernos Pedagógicos*; No 9, Septiembre, 1999; Colombia.
- González Casanova, Pablo, "El problema del método en la reforma de la enseñanza", en *Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*. Vol. 2, N° 2; México, 1953.
- Herrera Beltrán, Claudia "En CCH, jóvenes que acertaron 39 de 128 preguntas ingresaron a la UNAM alumnos con puntajes casi reprobatorios. Creció captación de estudiantes en Cbtis, Conalep y Bachilleres", *Diario La jornada*, lunes 7 de agosto de 2000.
- Lamonedá Huerta, Mireya; "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?" En *Revista Perfiles Educativos*; UNAM, 2006.
- Macías Navarro, Humberto Rafael; "Retos de la profesión docente"; en *Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres*. Volumen III, número 65. México, julio de 2003.
- Mariel Arias, Gabriela; "Leer literatura en comunidad. Prácticas sociales de lectura en la escuela"; *Revista Novedades educativas*; año 18, N° 194; febrero; Argentina, 2007.
- Marin Chavez, Enriqueta; "Los adolescentes a través de la literatura"; en *Revista Perfiles Educativos*; CESU-UNAM, Número 60, Abril-Junio 1993.

- Martínez Sillis, Silvia Verónica; *La búsqueda de identidad en la adolescencia a través del cuento*; Tesis Licenciatura (Licenciado en Psicología) UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; México, 1995.
- Mecate Vargas, Guillermina, *El constructivismo en la enseñanza del español a través del cuento en quinto grado de primaria*, Tesis-UPN, 15180.
- Nieves, R. R. *Aspectos del Desarrollo y Consistencia de la Personalidad*. Versión para publicación. En prensa. México (2001).
- Novelo Freyre, Concepción; *El valor educativo del cuento*. Tesis de licenciatura; FFyL-UNAM, México, 1996.
- Ochoa Álvarez, Salvador, *La comprensión de la lectura a través del cuento en el sexto grado de educación primaria*, Tesis-UPN, 11505.
- Ortiz Álvarez, Martha; "La novela como instrumento de enseñanza-aprendizaje"; en *Eutopia, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*; año 2, número 5; enero-marzo; México, 2008.
- Pallán Figueroa, Carlos; "¿Y la media superior qué?"; en *Campus, Suplemento Universitario de Milenio Diario*; 22 de septiembre de 2005; México, DF.
- Pantoja Meléndez, Josefina y Oda Noda, Esther; *Didáctica del cuento*. Tesis de licenciatura; FFyL-UNAM; México, 1982.
- Paredes Chavarría, Elia Acacia; "La enseñanza aprendizaje de la literatura en el bachillerato", En revista *Perfiles Educativos*; UNAM-CESU; Número 68, Abril-Junio 1995.
- Pérez Ovando, Viviana Xóchitl, *Enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato universitario. Una propuesta didáctica para promover la imaginación sociológica*; Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en ciencias sociales, UNAM-FCPyS, México, 2009.
- Portillo Lizárraga, Angélica, *La comprensión simultánea de la lectura y la escritura por medio del cuento y del juego*, Tesis-UPN 8018.
- *Programa académico de Antropología I-II*; CCH-UNAM; México, 2008.
- *Programa académico de Ciencias Políticas y Sociales I-II*; CCH-UNAM; México, 2008.
- *Programa académico de Economía I-II*; CCH-UNAM; México, 2008.
- *Programa académico de Geografía I-II*; CCH-UNAM; México, 2008.
- *Programa académico de Historia de México I-II*; CCH-UNAM; México, 2008.
- *Programa académico de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II*; CCH-UNAM; México, 2008.
- Rancel, José, "La obligatoriedad del bachillerato"; *Campus Milenio en Milenio Diario*; jueves 30 de noviembre de 2006.
- Ratto Patricia y Usandizaga Regina; en *Revista Novedades educativas*; año 18, N° 194; febrero; Argentina, 2007.
- Terán Olguín, Rito; *Acercamiento al Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006-2010*; UNAM-CCH; México, marzo de 2006.
- UNAM; Dirección General de Planeación; *Agenda estadística, 2007*.
- Valadez, Blanca "En 10 años creció 50% el uso de drogas en el bachillerato", en *Milenio Diario*, jueves 25 de agosto de 2005.
- Velázquez Albo, María de Lourdes; "Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario"; en *Revista Perfiles Educativos*, Vol XXVI, núm 104, México, 2004; p 79-92.
- Villa Lever, Lorenza; "Cuaderno de trabajo VI. Educación media superior"; en *Plataforma Educativa 2006; Observatorio Ciudadano de la Educación*; México; octubre, 2005.

Páginas electrónicas

- <<http://dgenp.unam.mx/planteles/index.html>>.
- <<http://dgenp.unam.mx>>.
- <<http://www.cch.unam.mx>>.
- <<http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/algomuy.htm>>.
- <<http://www.dgi.unam.mx/rector/html/set13nov07.htm>>.
- <http://www.informe.gob.mx/3.3_TRANSFORMACION_EDUCATIVA>.
- <<http://www.oecd.org/document>>.
- <<http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/consulta>>.
- <www.anuies.mx/servicios/publicaciones>.
- <www.cch.unam.mx/mision>.
- <www.cch.unam.mx/reglamento>.
- Prats Joaquim, "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales"; <www.ub.es/histodidactica> y en <www.histodidactica.com>.