



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LA CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA COMO PROPUESTA
PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA, APLICADA A LA ASIGNATURA DE
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA EN EL CCH.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (HISTORIA)

PRESENTA:

FRANCISCO MARCELINO CASTAÑEDA

ASESORES:

DRA. MA. DEL CARMEN VALVERDE VALDÉS

MTRO. PORFIRIO MORÁN OVIEDO

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE DE 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, al cual se invoca en los momentos difíciles, pero también, debe hacerse en los momentos especiales, de felicidad.

A mis padres, Carmen y José, por sus sabios consejos para <<ser alguien en la vida>> y haberme formado en valores.

A mis mujeres: Petra, Irene y Sandy complementos de mí vida y su amor incondicional de esposa e hijas.

A mis <<Diez>> hermanos por su apoyo y confianza en todo momento de la vida.

*A mis directores de tesis, la Dra. Carmen Valverde Valdés y el Mtro. Porfirio Morán Oviedo, por su paciencia, su confianza y sus sugerencias para la elaboración de un trabajo sólido en lo disciplinario y en lo pedagógico.
Ambos grandes universitarios.*

Al sínodo de profesores cuyas acotaciones valiosas enriquecieron este trabajo. Extiendo mi reconocimiento a la Dra. Laura Elena Sotelo Santos, al Dr. Rodrigo Díaz Maldonado y al Mtro. Humberto Domínguez Chávez por su ética y profesionalismo universitario.

A la Universidad y al Colegio de Ciencias y Humanidades por cobijarme con su sapiencia en lo académico, pero también en lo laboral.

A mis compañeros de la MADEMS y del CCH plantel Vallejo por su solidaridad y por compartirme sus conocimientos, su entusiasmo y la idea superación en la vida académica en forma permanente

A los alumnos, razón de ser de este trabajo, para formarlos cabalmente de acuerdo a los propósitos del Colegio y trascender a la educación tradicional para que algún día logren la autonomía en el aprendizaje.

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.	
1.1 Los propósitos educativos del CCH en la enseñanza de la Historia.	14
1.2 Caracterización del Programa de Estudios.	20
1.3 Análisis y crítica al Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del CCH.	23
CAPÍTULO 2. PARADIGMAS PSICOPEDAGOGICOS EN LA EDUCACIÓN FORMATIVA DE LOS ALUMNOS.	
2.1 Aprendizaje y teoría del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel.	45
2.2 La teoría socio-cultural de Lev Vigotsky.	49
2.3 La perspectiva de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein.	61
CAPÍTULO 3. IMPORTANCIA DE LOS PROCEDIMIENTOS Y LAS ESTRATEGÍAS EN EL CURSO-TALLER.	
3.1 Los procedimientos en la formación de los aprendices.	74
3.2 Estrategias de enseñanza.	80
3.3 La metacognición.	81
CAPÍTULO 4. LA CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DESDE DIVERSAS POSTURAS TEÓRICAS.	
4.1 La búsqueda de sentido en la Historia.	88
4.2 El contexto histórico.	92
4.3 Conceptos básicos o estructurantes para la comprensión de la Historia.	119
CAPÍTULO 5. FUNDAMENTACIÓN ACADÉMICA DE LA PROPUESTA DE ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA.	
5.1 Los propósitos educativos del CCH.	132
5.2 La contextualización histórica como organizador didáctico.	144
5.3 La planeación didáctica y los aprendizajes.	148

CAPÍTULO 6. EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS RESULTADOS.

6.1 La planeación didáctica.	159
6.2 Evaluación cualitativa de las evidencias de aprendizaje.	161
6.3 Ejemplos de la propuesta didáctica.	206
Ejemplo N° 1	206
Ejemplo N° 2	226
Ejemplo N° 3	244
Ejemplo N° 4	261
Ejemplo N° 5	274
Conclusiones	289
Bibliografía	298

INTRODUCCIÓN

Con base en mi experiencia docente en las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), he percibido la opinión de alumnos y profesores con respecto al aprendizaje y a la enseñanza de dicha asignatura.

Desde la perspectiva de la mayoría de los alumnos, el conocimiento histórico es considerado como un saber inútil que no tiene mayor trascendencia ni aplicación en la vida profesional. Para los menos, su aprendizaje es importante porque permite conocer la historia de un país, su cultura y sus tradiciones.

Al indagar verbalmente durante la primera sesión del semestre escolar, algunos educandos puntualizan que el aprendizaje de la Historia no representa mayor dificultad en tanto su aprehensión consiste en aprenderse nombres, fechas, acontecimientos, causas y consecuencias; para otros, su dificultad estriba precisamente en tener que aprenderse tantos datos. En ambos casos, existe una ausencia del análisis de los procesos y hechos históricos, y el interés primordial se reduce en acreditar la asignatura.

Aunque ciertos adolescentes manifiestan que el estudio de la Historia es interesante dependiendo de la forma como la imparta el profesor, para otros es <<sumamente>> aburrida. Ciertamente, en uno y otro caso a los alumnos nos les falta razón.

Por otra parte, es importante considerar las limitantes con las que se incorporan las nuevas generaciones de escolares al bachillerato universitario. Una gran mayoría, no sabe leer ni escribir de manera correcta, ni tampoco han desarrollado las habilidades de resumir ni de formular preguntas; incluso, les cuesta trabajo escuchar al profesor o a sus compañeros y presentan dificultades para trabajar en equipo o para expresar las ideas, sólo para mencionar algunas de sus carencias educativas.

A lo anterior habría que agregar que las nuevas generaciones son producto de una sociedad con grandes cambios que han modificado el núcleo familiar. Hoy en día, ya no solamente el padre es el único sostén del hogar, sino que también la mujer contribuye con los gastos de manutención y de asistencia educativa formal de los hijos, y en algunos casos, asumen la total responsabilidad si son madres solteras.

Además, es posible encontrarse con situaciones que influyen en el rendimiento académico inicial de los escolares. Generalmente, su trayectoria escolar ha transitado en el desamparo o la poca atención de su proceso de aprendizaje.

Por lo común, un porcentaje considerable proviene de escuelas públicas auspiciadas por el Estado, que dicho sea de paso, destina una mínima parte de su presupuesto a la educación. Ante estas circunstancias, por lo general, educar es una responsabilidad que se delega a las instituciones educativas y a su planta de profesores.

Por otra parte, no todos los profesores centran su docencia cabalmente en el aspecto formativo de los aprendices, específicamente en cuanto al desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan a éstos incursionar en una disciplina en particular. Tal desatención, de alguna manera se refleja en una deficiente o mediana formación; entonces, educar es una empresa difícil que requiere de una planificación para transformar académicamente a los sujetos

Para los docentes del CCH son notorias las deficiencias con la que llegan las nuevas generaciones tanto en los saberes de la asignatura como en las habilidades de pensamiento, lo cual implica un gran esfuerzo de formación educativa bajo los objetivos generales de la institución y los establecidos para la disciplina histórica.

Particularmente es perceptible entre los profesores adscritos al Área Histórico-Social una manera distinta de concebir el proyecto pedagógico y didáctico del CCH. La práctica docente ha dado lugar a múltiples actividades no siempre bien dirigidas, tales como la proyección de películas históricas sin un guión de trabajo de por medio, la resolución de cuestionarios para

mantener ocupados a los alumnos, y la exposición en equipos de los temas históricos asignados, sólo por citar los más recurrentes.

De la misma forma, contrariamente a lo que algunos creen, no basta con los recursos tecnológicos e informáticos para brindar una educación de calidad y lograr que el alumno aprenda significativamente de manera autónoma, ya que estos constituyen apoyos educativos para los distintos campos del saber.

Con este tipo de prácticas discordantes con los objetivos educativos, se propicia la dispersión y la fragmentación del conocimiento histórico. Hay una ausencia de una planeación didáctica más eficiente, con metas educativas bien definidas: se delega en los alumnos toda la responsabilidad de su <<aprendizaje>>, o bien, los docentes priorizan la técnica expositiva ignorando las situaciones didácticas adecuadas para el desarrollo de habilidades cognitivas, minando relevancia al trabajo cooperativo que conduzcan a un aprendizaje significativo de la Historia.

Indudablemente que esta realidad desfavorece el aprendizaje de habilidades de pensamiento y de los contenidos históricos. Es innegable la presencia del profesor en cualquier ciclo escolar, que dada su experiencia, le permiten detectar lagunas en los aprendices; sin embargo, hay quienes requieren de una formación psicopedagógica y disciplinaria sólida que lo faculten como diseñador y promotor del desarrollo de habilidades cognitivas para la construcción de saberes socialmente establecidos.

Algunas de las preguntas fundamentales que han guiado la investigación son:

¿Cómo se concibe el aprendizaje significativo en Historia?

¿Cómo podrán profesor y alumno encontrarle sentido y significatividad al estudio de la Historia?

¿Es posible alcanzar la autonomía en el aprendizaje?

¿Qué hacer para generar la retroalimentación en la construcción del conocimiento histórico?

Durante la clase ¿Existe una comunicación real entre el profesor y sus alumnos? ¿Qué se requiere para canalizarla?

¿Por qué razones los alumnos poseen frágiles habilidades de expresión oral y escrita?

¿Qué tipo de estrategias deberán instrumentarse para que los estudiantes aprendan significativamente?

¿Es viable el aprendizaje simultáneo de los procesos, acontecimientos y conceptos históricos?

Estas y otras interrogantes dieron origen a este trabajo de investigación para formular una propuesta didáctica relacionada con el *saber hacer* en la disciplina, porque para aprender Historia no sólo se requiere de la lectura de textos, sino también del diseño de estrategias encaminadas a generar el conocimiento y el intercambio de ideas en el aula.

Hipótesis

Es evidente que los alumnos traen consigo limitaciones teórico-metodológicas, el poco o nulo desarrollo de la habilidad para interrelacionar los factores económicos, políticos, sociales y culturales. De igual modo, se les dificulta situar en un mapa el lugar o los lugares en los que se originaron y condicionaron los hechos históricos restando importancia al entorno geográfico u obviando algunas de sus características físicas como clima, relieve, hidrografía, etc., y a dimensionar la participación plenamente humana de los agentes históricos, los cuales son percibidos como algo ajeno y con cualidades fuera de lo común.

La frágil formación desde la perspectiva de la disciplina histórica los priva apropiarse del andamiaje conceptual y cultural de una época. Es evidente que ante una enseñanza y un aprendizaje endeble, los estudiantes no desarrollan la capacidad cognitiva para reconstruir el pasado humano ya que carecen de las bases conceptuales para encontrarle sentido y significado a los procesos y hechos históricos tendientes a su comprensión.

A nuestro parecer, una de las causas que dificultan el aprendizaje significativo de la Historia es que se desatiende la cuestión de la *contextualización histórica*.

Captar la estructura de la disciplina histórica es un proceso gradual; y es en el periodo de la pubertad cuando los sujetos, biológica y psicológicamente desarrollan las condiciones potenciales para transitar del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, incluso este

cambio cualitativo es manifiesto con expresiones insospechadas de sus ideas acerca del mundo material y social

Tentativamente, es de suponerse que con el manejo de la *contextualización histórica*, los alumnos gradualmente podrán familiarizarse con los conceptos derivados del **tiempo histórico** como la *cronología*, el sentido de *secuencia*, la *multicausalidad*, el *cambio* y la *continuidad*; pero además, contemplarán la interacción de los distintos sujetos históricos y sus diversas manifestaciones, así como su relación con el medio geográfico.

Aprender a reconstruir cualquier proceso y hecho histórico en particular exige su inserción en el proceso del desarrollo social, considerando las coordenadas temporal y espacial (*¿Cuándo?, ¿Dónde?*) para delimitar la *historicidad* de las sociedades, ya que no se originan de forma espontánea y aislada, ni tampoco aparecen en el vacío.

Resulta insuficiente explicar mediante la disertación la importancia que tienen el espacio y el tiempo en la construcción del conocimiento histórico. Para su reconstrucción y su consabida comprensión se requiere que los aprendices sepan relacionar un acontecimiento con otro(s) acontecimiento (s) que lo causan o condicionan, ya que todo hecho o proceso histórico como devenir de lo humano, se encuentran insertos en la complejidad de la realidad histórico-social de las distintas sociedades.

Aprender a estudiar al *hecho histórico* implica situarlo en su *contexto* -término derivado del latín, *contextere* que significa entretejer o entrelazar-, enmarcando ese medio, estructura, tejido o entramado en las dimensiones espacio-temporal que sirve de sustento, en la sociedad donde se manifiesta y que lo distingue de otro hecho dado su carácter de único e irrepetible.

Para conseguir que los adolescentes asuman una actitud positiva hacia el estudio de la Historia es sustancial diseñar actividades que *atiendan los aspectos formativo e informativo* de los educandos, particularmente, que involucren el aprendizaje de la *contextualización histórica* a partir de su almacenaje en su estructura cognitiva, que como aprendizaje significativo, se constituya en una *habilidad de dominio*, específico de la asignatura.

Ante todo, el objetivo es desterrar de las aulas del CCH el aprendizaje mecanicista, memorístico, intrascendente y fugaz porque no se incide en el enriquecimiento del constructo personal del sujeto para la adquisición del andamiaje teórico y conceptual de la Historia, tendiente a la aprehensión de sistemas de conocimiento socialmente compartidos y en desarrollar el pensamiento crítico.

En esta institución educativa, lo formativo consiste en dotar a los alumnos de *una cultura básica centrada en el aprendizaje* de habilidades conducentes a la comprensión de la Historia. En la medida en que los alumnos vayan logrando asimilar y manejar adecuadamente el lenguaje propio de la disciplina histórica, se estará contribuyendo a su **formación** en este campo específico.

Cuando los aprendices vayan subsanando sus carencias de habilidades cognitivas, podrán seleccionar información relevante, así como enriquecer su bagaje conceptual con lo cual se incidirá favorablemente en un cambio de actitud ante un conocimiento de particular complejidad. La aspiración es acabar con la apatía de los alumnos y despertar su interés, así como revalorar el conocimiento histórico.

Por lo antes expuesto, uno de los objetivos de este trabajo de tesis se orienta en dar a *conocer una propuesta didáctica para cultivar el aprendizaje de la contextualización histórica* y así familiarizar a los estudiantes con el lenguaje específico y en la comprensión de la estructura lógica de la Historia. Aprender de manera significativa involucra entender el *porqué*, pero a la vez, demanda contar con los elementos para el análisis del *cómo*, *quienes* y *para qué*.

Transitar hacia el aprendizaje significativo es fundamental el apoyo de las fuentes históricas. Con su lectura y análisis, el alumnado poco a poco le encontrará sentido y significatividad al estudio de la Historia porque irán descubriendo que los conceptos históricos son producto de un momento determinado, relacionados con la época y de una forma peculiar de concebir esa realidad. Por ejemplo, podrán diferenciar las características de un burgués de fines del siglo XVI en Inglaterra en comparación con otro del siglo XVIII, o bien, la distinción del desarrollo capitalista en cada país en esos siglos.

Las *categorías* de la disciplina y el *vocabulario* propiamente histórico son esenciales para alimentar el constructo personal y la adquisición de cultura en el estudiante y, al mismo tiempo, vaya desarrollando la habilidad de recrear el pasado con imaginación o emitir una explicación argumentada oral o escrita, tomando en cuenta las circunstancias y el ambiente privativo de una época, alimentando su capacidad para entender las creencias, las metas, valores y las ideologías de los distintos actores sociales, sin perder de vista los cambios y continuidades, así como su trascendencia hasta la actualidad.

En este propósito educativo es fundamental que el profesor acompañe a sus alumnos en su proceso de aprendizaje, y esto será posible con la creación de un punto de encuentro, donde prevalezca un mismo lenguaje de comunicación.

Se vaticina, que en la medida que los aprendices desarrollen la habilidad de contextualizar, con base en una *secuencia de actividades* procedimentales en un ambiente que privilegie la creatividad y la retroalimentación de ideas entre los diversos agentes involucrados en el salón de clases, podrán distinguir las diversas causas y las consecuencias, y gradualmente, irán comprendiendo las nociones de proceso y totalidad histórica.

La pretensión es que de manera sistemática los alumnos vayan familiarizándose y entendiendo los conceptos con alto grado de abstracción que subyacen en cada una de las Unidades temáticas del Programa de Estudios Historia Universal Moderna y Contemporánea del CCH, tales como *acumulación originaria, Estado-nación, mercantilismo, revolución burguesa, etc.*, los cuales constituyen el vocabulario propio de la disciplina histórica y de otras ciencias sociales.

La propuesta pedagógica, obviamente se enmarca dentro de la Didáctica de la Historia. Ha sido el resultado de mi propia experiencia como docente, pero enriquecida gracias al haber cursado la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Historia (MADEMS), que me han permitido conocer los aportes de pedagogos y psicólogos en educación. En ese sentido, la contextualización histórica constituye un modelo didáctico que puede ayudar al ejercicio docente de otros colegas del nivel medio superior.

Dentro de la estructura de este trabajo se compendia un marco teórico y conceptual desde los ámbitos de la pedagogía, la psicología cognitiva, de algunas tendencias historiográficas y de la Didáctica de la Historia, con el afán de promover un aprendizaje individual y socialmente significativo centrado en el manejo de *contexto histórico*.

Es oportuno señalar que la realización de esta investigación transitó por varias etapas, con tareas específicas en cada una como a continuación se describe:

En el Capítulo I. El Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea del Colegio de Ciencias y Humanidades se presenta una revisión de documentos institucionales como el Plan de Estudios Actualizado, la presentación del Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I (1996 y 2003) y el Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM para pormenorizar los propósitos educativos del CCH y concretar la contribución de esta asignatura a la formación de los alumnos desde la didáctica específica de la historia.

La esencia del Capítulo 2. Paradigmas psicopedagógicos en la educación formativa de los alumnos se centra en las contribuciones del aprendizaje significativo de David P. Ausubel y del modelo socio-cultural de Lev Vigotsky. Este último sustenta la importancia del lenguaje y los procesos psicológicos que se generan en el sujeto (elementales y superiores), de la interacción del individuo con su entorno socio-cultural y la función del profesor en su papel de mediador, así como la necesidad de crear durante el ejercicio docente una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para transferir los signos y significados a los alumnos para su internalización.

Posteriormente, se abordan los planteamientos de Reuven Feuerstein, que con base al postulado de la Modificabilidad Cognitiva Estructural afirma que cualquier individuo puede incrementar su eficiencia intelectual, siempre y cuando se involucre en la ejercitación de operaciones mentales. Se destaca la relevancia que tiene la Enseñanza del Aprendizaje Mediado en la formación integral del educando.

La naturaleza del Capítulo 3. Importancia de los procedimientos y las estrategias en el curso-taller refiere a cómo el aprendizaje de las estrategias puede conducir a los alumnos a la

construcción de significados y al aprendizaje autónomo. En la medida en que el alumno aprenda a regular su proceso cognitivo, es decir, cuando sea consciente de las habilidades y estrategias que ha interiorizado estará en condiciones de poder aplicarlas a cualquier situación porque se habrá convertido en un <<alumno estratégico>>, muestra de su arribo a la metacognición.

Sin embargo, esta pretensión sólo es viable siempre y cuando, el profesor como mediador, constituya al grupo, en un grupo de aprendizaje.

La estructura del Capítulo 4. *La contextualización histórica desde diversas posturas teóricas* versa sobre los aportes epistemológicos, para caracterizar esta noción hecha por historiadores y filósofos de la historia de diversas tendencias, y de profesores avocados a la investigación educativa. Se explicitan los conceptos fundamentales necesarios para el aprendizaje y la comprensión de la historia, los cuales se aglutinan en lo que denomina *contextualización histórica*.

En el Capítulo 5. *Fundamentación académica de la propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje para la contextualización histórica* trata sobre la fundamentación académica de la propuesta considerando los propósitos educativos del CCH para ejercitar a los alumnos en la contextualización histórica de forma estratégica, que les sirva como una herramienta metodológica que conlleve a la construcción de significados y permita encontrarle sentido y los ayude a la comprensión del desarrollo de las sociedades humanas.

Finalmente en el Capítulo 6. *Experiencias de la práctica docente y sus resultados* se exponen las experiencias de la planeación didáctica y la evaluación cualitativa de los resultados obtenidos en términos del *logro de aprendizajes tomando en cuenta las evidencias entregadas por los alumnos*.. En este apartado se integran ejemplos de la propuesta didáctica.

Derivado de lo anterior se hace un replanteamiento de la planeación didáctica realizándose ajustes en la propuesta de estrategia para la enseñanza de la contextualización histórica. Asimismo, se presentan algunos ejemplos para abordar ciertos contenidos de la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea en el CCH. El trabajo culmina con la

formulación de las conclusiones que se desprenden de todo el desarrollo del presente trabajo de tesis.

CAPÍTULO 1

EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

1.1 Los propósitos educativos del CCH en la enseñanza de la Historia.

Desde la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la vida académica gravita en cuatro áreas o grandes campos de conocimiento no ajenos entre sí (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Historia, Taller de Lectura y Redacción), con la oportunidad de impulsar la interdisciplinariedad entre las diversas asignaturas, en el que cada una contribuya desde su propia especificidad a la formación del alumnado.

Este sistema de bachillerato universitario aprobado en 1971, contempla en su Plan de Estudios como parte sustantiva de la educación, la formación integral de los educandos con la participación comprometida y responsable de cada sujeto de su propio aprendizaje.

Años más tarde, durante el ciclo escolar 1996-1997, entró en vigor en el CCH el Plan de Estudios Actualizado (PEA), conservando sus fines educativos y su esencia pedagógica, incorporando como nuevos contenidos en las distintas asignaturas aspectos de las transformaciones económicas, políticas y sociales, así como las expresiones artísticas y los avances científicos-tecnológicos de las últimas décadas del siglo XX.

Se enfatiza que la misión educativa del Colegio prioriza la formación del alumno como sujeto de la cultura. Por añadidura, se reitera que la tarea de este tipo de bachillerato consiste sustancialmente en proporcionar a los educandos una <<cultura básica>> durante su proceso educativo, desde una visión humanista de las ciencias, particularmente de las ciencias de la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad.

Ante la imposibilidad de enseñar y aprender todo de cada asignatura, se recomienda seleccionar de cada unidad programática lo esencial, lo básico de los contenidos, evitando una enseñanza superficial y trunca, dividida y subdividida hasta el exceso. Es decir, se puntualiza como parte sustancial de lo formativo que el alumno adquiera aprendizajes

significativos, esto es, conocimientos, pero sobre todo habilidades de trabajo intelectual, generales y propias de los distintos campos del conocimiento, y evitar su pasividad en el aula y el saber repetitivo característicos de la enseñanza tradicional.

Por esta razón se afirma que en las aulas y en los laboratorios debe privilegiarse el intercambio dialógico como mecanismo para conocer, juzgar, opinar y fundamentar las ideas con bases intelectuales y, como parte de su formación educativa, el sujeto vaya desarrollando la capacidad de relacionarlos con su propia experiencia y sea coherente con la realidad en que está circunscrito.

Tal planteamiento se concreta en el siguiente párrafo:

[...] se trata, en efecto de trascender el enciclopedismo, porque éste conlleva una acumulación sin jerarquía de elementos y una parcelación desintegradora y estrecha del trabajo académico, y de lograr esta supervisión privilegiando la búsqueda de lo esencial, sin perder de vista que los contenidos apegados a estos criterios no pueden presentarse otra vez fragmentados y sin sentido para la vida de los estudiantes.¹

En esta concepción pedagógica la función de la planta docente no se reduce a la transmisión de conocimientos. El papel educativo del profesor se orienta en brindar atención a la formación intelectual, ética y social de los alumnos desde la asignatura que imparte, es decir, tiene la responsabilidad de colaborar al desarrollo de su personalidad para su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. En esta concepción educativa la finalidad no se limita que el alumno sepa, sino:

[...] que sepa qué sabe, es decir, que sea capaz de dar cuenta de las razones y de la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales los adquiere, en un nivel adecuado a su edad y al ciclo intermedio en que cursa, cuyas limitaciones naturales, sin embargo, no lo eximen de la búsqueda de rigor creciente.²

Forma parte de los propósitos educativos del Colegio superar la visión positivista del saber científico y social, sin dar cabida a las verdades absolutas, o al predominio de una sola metodología, sino a los conocimientos en permanente desarrollo y construcción. Los saberes adquiridos deben considerarse siempre en función de interconexiones entre los distintos

¹ *Plan de Estudios Actualizado. Colegio de Ciencias y Humanidades*, p. 47

² *Ibid.*, p. 36

campos disciplinares enfocados a la comprensión de una sola realidad desde diversas perspectivas.

En síntesis, las grandes orientaciones educativas del bachillerato del Colegio se insertan en los siguientes postulados:

- *Aprender a aprender*, significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos, congruente con la edad de los alumnos y, por ende, relativa.
- *Aprender haciendo*, se refiere, en primera instancia a la adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase.
- *Aprender a ser*, enuncia el propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad estética.
- *Alumno crítico*, apunta a la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se representan a su examen, sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados.
- *Interdisciplinarietàad*, sirve en este contexto para significar la atención a las relaciones entre distintos campos del saber y el propósito de considerar problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, de manera que se reconstituya en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo obliga a examinar por separado.³

De manera específica, se explícita en el PEA la orientación y el sentido del Área Histórico-Social. Al respecto, se acentúa el compromiso de iniciar a los alumnos en el manejo de las metodologías propias de la disciplina histórica, las ciencias sociales y la filosofía en una relación de interdisciplina, y se puntualiza que, cada campo del saber habrá de contribuir en el proceso formativo de los estudiantes durante el transcurso de los seis semestres para que éstos como sujetos de la cultura:

- Adquieran una conciencia histórica con la finalidad de conocer nuestras raíces, comprendan los distintos momentos de nuestra historia nacional en el contexto del entorno mundial, atendiendo a las causas y consecuencias; y con base en ello situarse en la sociedad actual.

³ *Ibid.*, p. 39

- Comprendan la complejidad del mundo social en que están inmersos, manifiesta en diversos elementos articulados, tales como: la producción y circulación de bienes y servicios, la gestión política de los intereses de grupo; el marco normativo que regula los conflictos y da cauce a la convivencia social en el Estado, así como las características de la sociedad mexicana tomando en cuenta el territorio, la población, la cultura y los recursos naturales siempre en referencia a su devenir histórico.
- Reconozcan la historicidad del conocimiento tanto de la humanidad en general como de cada individuo en particular la cual engloba elementos de teoría del conocimiento y de la historia de las ideas, del mismo modo que las grandes concepciones teóricas contemporáneas.
- Distingan diversas formas y niveles de apropiación cognitiva de lo real, formas que, en su conjunto, constituyen la concepción del mundo y de la actividad humana sin perder de vista el carácter histórico y relativo de todo conocimiento y de toda acción humana que son el punto de partida para una actitud crítica sólidamente fundada.⁴

Con la aprobación del PEA en 1996 se alteró la estructura organizativa de las materias agrupadas al Área Histórico-Social. Dentro de la nueva organización curricular la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea se mantuvo como parte del tronco común para cursarse de manera obligatoria no únicamente en un semestre sino en dos (Historia Universal Moderna Contemporánea I y II).

Como resultado de esta reforma educativa, se implanta la modalidad del *curso-taller* para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las dos sesiones de dos horas a la semana. De este modo se trata de atender cabalmente los objetivos formativos desde la concepción teórica-disciplinaria de la Historia y desde la perspectiva de la cultura básica.

La introducción del curso-taller como forma de trabajo en salón de clase tiene como cometido promover la adquisición de nociones y de las habilidades de pensamiento, así como de la puesta en práctica de los procedimientos adecuados que guíen la construcción de los conocimientos históricos, y se incida favorablemente entre el alumnado, en un cambio de actitud con respecto a este campo de saber.

⁴ *Ibid.*, pp. 53-54

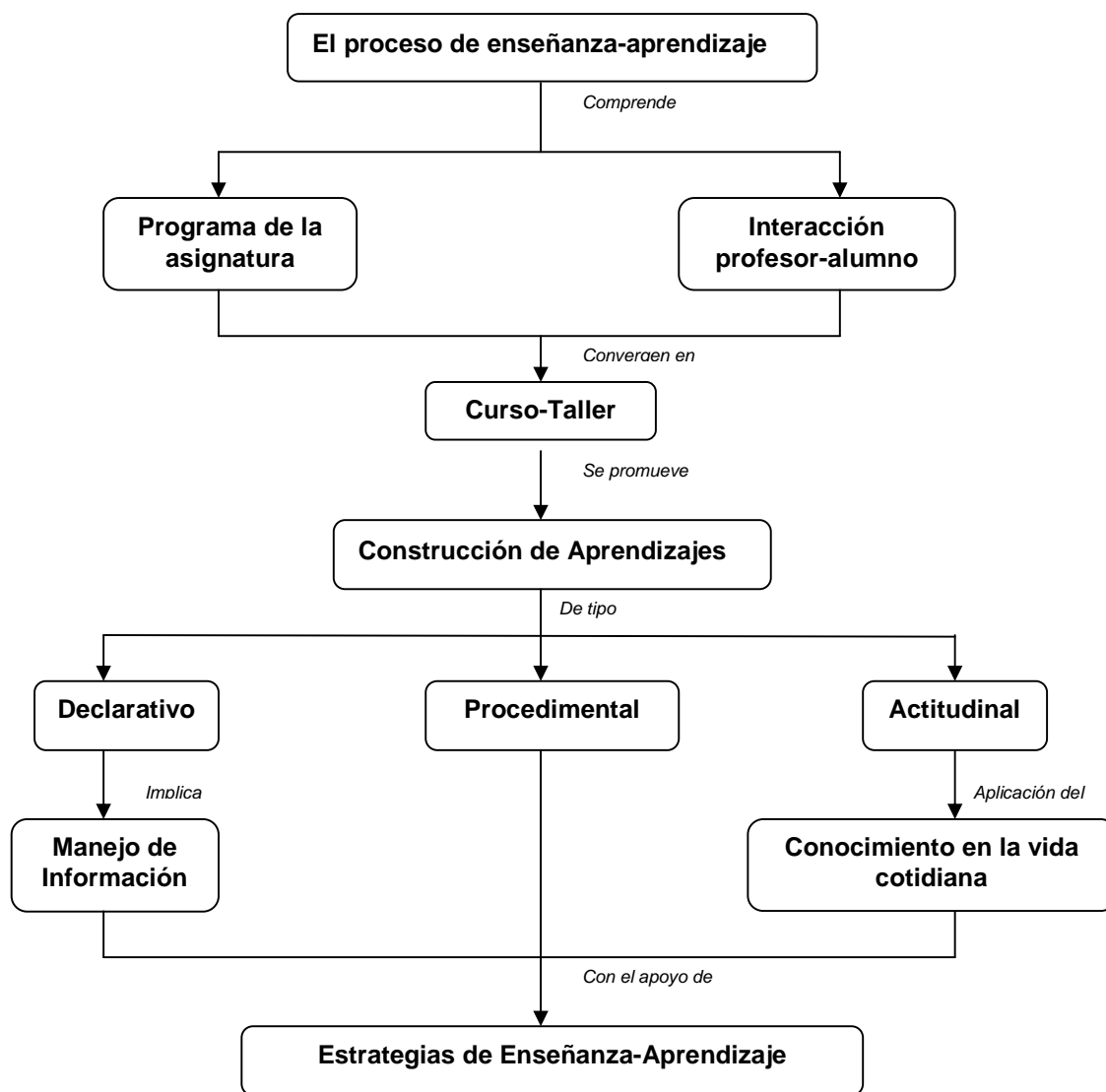
Asimismo, en el año lectivo 2002-2003 se llevó a cabo la revisión y ajuste de los Programas de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II vigentes desde 1996. La finalidad era actualizar los contenidos disciplinarios acorde a los nuevos aportes y reflexiones, así como tomar en consideración las transformaciones sufridas en el mundo contemporáneo.

La comisión de profesores consideró pertinente realizar precisiones en los objetivos generales de la asignatura, en los objetivos de cada unidad y en la secuencia didáctica de los contenidos temáticos. Además, con la intención de atender el aspecto formativo en la modalidad del curso-taller se instituyen como propósitos educativos centrarse en los *aprendizajes*, es decir, en promover en el aula el desarrollo de las habilidades y procedimientos que contribuyan a la construcción del conocimiento histórico.

Desde el ciclo escolar 2003-2004, se pusieron en práctica los Programas de Historia Universal aprobados por el Consejo Técnico del CCH. La aprobación institucional de los programas ajustados conserva el modelo pedagógico y, dado el carácter de Programas Indicativos⁵, se derivaron los Programas Operativos elaborados por el profesor o conjunto de profesores de carrera y de asignatura para la planeación didáctica del curso, centrándose en el diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizajes en apego al curso-taller y orientados en atender el aspecto formativo del alumno.

En el siguiente mapa conceptual se visualiza de manera panorámica los aspectos a considerar en la vida académica del aula.

⁵De aquí en adelante al citar los *Programas de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II* se referirán como Programa (s) Indicativo(s) dado su carácter institucional (HUMyC I o HUMC II).



Elaborado por el autor, 2009.

1.2 Caracterización del Programa de Estudios.

Los especialistas en educación nos aportan una serie de elementos que caracterizan al Programa de Estudios como proyecto orientador del proceso educativo de una institución.

Para James M. Cooper el Programa de Estudios de cualquier asignatura es la planeación cuyo cometido es dirigir en forma organizada el trabajo del profesor, por lo tanto, constituye una guía flexible y susceptible de ajustarse conforme transcurre la enseñanza de acuerdo a los requerimientos de los alumnos. En términos de tiempo puede ser anual, por unidad, por semana o un día.

De acuerdo a Cooper los Programas o Planes de Estudios están integrados por cuatro partes:

- 1) Planteamiento de objetivos.
- 2) Establecimiento o listado del material didáctico requerido para la enseñanza.
- 3) Conjunto de procedimientos para la materia: instrucciones, preguntas y temas. Ésta parte el autor la considera como la más importante.
- 4) Procedimientos de evaluación. Aquí se encuentran las pruebas, tareas, preguntas y respuestas verbales.

Cooper estima que en los programas muchas de las veces no se consideran o se le escapan al profesor aspectos manifiestos en el aula, de tal suerte que cuando ello ocurra, deberá de improvisar. Ante esta situación, recomienda que se tenga un gran repertorio de rutinas que le permitan atender apropiadamente a los diferentes escenarios que se le presenten durante su actividad docente.⁶

De la misma forma, Pedro Hernández cataloga al programa como un plan que brinda unidad y estructura a la labor educativa. En su diseño, debe tomarse en cuenta al alumno, el entorno, los medios y materiales disponibles, y en tanto proyecto académico, está sujeto a la reflexión y al análisis permanente del profesor, de los aciertos y fallas.

Este autor, distingue dos tipos de programación, a saber:

⁶Cooper, James, *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*, pp. 57-68

a) **Programación Larga.** Es elaborada por un equipo de profesores de una determinada área, departamento o seminario y comprende un curso, ciclo o nivel académico completo.

b) **Programación corta o de aula.** Es realizada por un profesor o un grupo docente para la planeación didáctica de un día, una semana o una quincena.

Destaca Pedro Hernández la correspondencia que guardan ambas programaciones a través de la relación establecida entre los objetivos generales, específicos, contenidos, actividades, recursos y criterios de evaluación. Cada aspecto, descrito en forma sintética, se puntualiza de la siguiente manera:

Programación larga, contiene:

- *Objetivos generales/específicos.* Describen las metas a conseguir por los alumnos. Su redacción deberá indicar la acción, en términos de lo que debe ser capaz de realizar el alumnado (intenciones educativas).
- *Programas.* Conocimientos que el estudiante tiene que asimilar. El profesor debe introducir actividades adecuadas o acciones a realizar tanto por los docentes como los alumnos.
- *Recursos.* Constituyen los diversos materiales didácticos de los que dispone el centro educativo, el aula, el entorno y el educador.
- *Evaluación.* Es recomendable especificar los criterios a tomar en cuenta y las técnicas a utilizar. Implica el análisis de aciertos y fallas. Están involucrados el profesor, los alumnos y la programación.

Programación corta.

- *Objetivos Generales/Objetivos específicos.* Se detalla a dónde se quiere que lleguen los alumnos. Su redacción deberá indicar la acción y la capacidad que habrá de desarrollar el aprendiz (intenciones educativas).
- *Contenidos.* Alude a los conocimientos temáticos que se van a estudiar. En su organización deberá existir continuidad, orden lógico y sistemático.
- *Actividades.* Son acciones encomendadas los escolares para lograr los objetivos propuestos. Es conveniente que se redacten en orden progresivo de dificultad (obligatorios, de amplitud y de recuperación).

- *Recursos*: Medios de los que se dispone: el centro educativo, el aula, el entorno, el profesor y el alumno.⁷

A diferencia de James M. Cooper y Pedro Hernández, el pedagogo Carlos Zarzar Charur distingue tres formas de planeación al diseñar el plan de trabajo de un curso escolar: el institucional, el del profesor y el destinado a los alumnos.

Sus características son las siguientes:

Plan Institucional. Contiene la descripción de contenidos, la ubicación de la materia en el plan de estudios, la relación de la materia con otras materias, el perfil del egresado como resultado de la educación, y los criterios metodológicos a trabajar en el salón de clases.

Programa de Estudios del profesor. Este documento de trabajo es exhaustivo y detallado que alberga una serie de referencias necesarias que guían la impartición de la materia:

En su organización se contemplan los siguientes elementos:

- a) *Aspectos generales*: datos del profesor, y materia, número de créditos, hora semana y la ubicación.
- b) *Planeación didáctica* contiene: objetivos formativos e informativos y el tiempo destinado a cada unidad.
- c) *Actividades o técnicas a realizar.*
- d) *Materiales requeridos.*
- e) *Mecanismos de evaluación.*

Programa de alumnos. Debe contener en un lenguaje asequible la presentación del curso, los objetivos de aprendizaje y contenidos temáticos por unidad, la metodología de trabajo, la bibliografía básica y complementaria, así como los criterios y mecanismos para la calificación, evaluación y acreditación de la unidad o curso.⁸

⁷ Hernández, Pedro, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*, pp. 43-55

⁸ Zarzar, Charur Carlos A., *Habilidades básicas para la docencia*, pp. 35-47

1.3 Análisis y crítica al Programa de Historia Universal Moderna y Contemporánea del CCH.

a) Objetivos generales de la materia.

Al revisar las metas educativas de la asignatura, se pretende formar académicamente a los estudiantes en tres aspectos tácitos, estrechamente relacionados, nos referimos a los contenidos de tipo:

- **Declarativo.** Su propósito es coadyuvar a que los alumnos estudien los procesos <<más destacados>> de la Historia Universal en una dimensión espacio-temporal insertos desde el siglo XII hasta la actualidad con un sentido de multicausalidad. Es decir, interrelacionando los factores económicos, políticos, sociales y culturales para que comprendan el *origen, desarrollo y crisis* del capitalismo, estableciendo la correspondencia entre el pasado con el presente.
- **Procedimental.** La educación formativa al centrarse en los alumnos procura que éstos desarrollen habilidades y capacidades por medio de actividades que impliquen la búsqueda de información, el análisis, la comparación, la reflexión crítica y la argumentación oral y escrita, entre otras.
- **Actitudinal y de valores.** Es fundamental recrear un ambiente propicio en el aula para favorecer la instrucción y el aprendizaje grupal. En el curso-taller es muy importante que el profesor y los alumnos interactúen entre sí, con prácticas como: la responsabilidad social compartida, el respeto, la libertad de expresión de las ideas, la honestidad, la solidaridad y la crítica y autocrítica fundamentada.

Los anteriores saberes, aunque explícitamente no están por escrito en los programas, en términos pedagógicos aluden a la *formación en desempeños* durante el proceso de aprendizaje. En el Colegio, uno de los propósitos educativos es que los alumnos manejen información y reciban una educación sustentada en el *saber hacer* en términos de logros, adquisiciones o apropiaciones de conceptos, procedimientos, así como con las actitudes para desempeñar satisfactoriamente una actividad.

En el CCH la formación educativa integral en el marco de la Historia Universal Moderna y Contemporánea aspira a una verdadera transformación de los educandos para que asuma una actitud frente a la Historia y al desarrollo de la sociedad capitalista.

Se busca incidir en el alumnado para que descubran la importancia de estudiar Historia y se reconozcan como sujetos históricos, integrantes de una nación y del mundo, y que como futuros ciudadanos, adquieran una conciencia solidaria para construir una sociedad más justa y democrática. De la misma manera, con el estudio de la historicidad del capitalismo se pretende que los estudiantes comprendan sus contribuciones y los costos generados en el ámbito natural y social.

b) Contenidos temáticos.

Los programas de estudios de cualquier campo del saber incluyen contenidos que son una herencia cultural. Todo programa es un instrumento de apoyo, un mediador entre el individuo y lo que tendrá que saber durante su instrucción formal con el esfuerzo de la mente.

Específicamente el estudio de la Historia, permitirá a cada sujeto crear y recrear su constructo personal. Otorgar sentido y significado al devenir humano en las coordenadas espacio-temporal garantiza la aprehensión de la realidad, cuando esto sucede, entonces es posible que el sujeto lo integre a su bagaje cognitivo. En la medida en que el individuo entiende, se abre la posibilidad de que actúe en el mundo desde una perspectiva individual, con convicciones, capaz de tomar una decisión.

En la Presentación de la materia concretamente en el apartado de la “Concepción teórico-disciplinaria”, se enfatiza como prioritario el desarrollo de saberes, orientados a la comprensión de la historia de la humanidad cimentado en dos cuestiones esenciales.

Por un lado, se centra en un *enfoque totalizador* con la articulación de lo diverso, es decir, la interrelación de los fenómenos económicos, políticos, sociales, de mentalidad y culturales. Por otro, se subraya que los contenidos deben sustentarse en la *noción de proceso*, entendido como el continuo fluir de procesos con duraciones distintas, en el que cada uno de estos engloba un conjunto de acontecimientos y cambios sociales correspondientes entre sí

a través de su conjugación o interdependencia, de suyos complejos en tiempos y espacios determinados.

Asimismo, se indica que la secuencia y la organización de los procesos históricos de cada unidad comprenden en forma aproximada desde el siglo XII hasta la actualidad. Se indica que en su estudio, los diferentes procesos relevantes se subordinan al eje predominante de un proceso más general de larga duración, *el origen, desarrollo y las crisis del capitalismo*, que se utiliza como principio organizador para hacerlos inteligibles.⁹

Se recomienda al profesor que el estudio de los procesos históricos no sea exhaustivo ni tampoco se privilegie la visión eurocentrista del acontecer histórico. En su abordaje es viable hacerlo desde distintas corrientes interpretativas, sin descuidar la importancia de introducir a los alumnos en los conceptos y problemas teóricos de la Historia para que reconozcan la especificidad, la trascendencia y la objetividad del conocimiento histórico.

En este apartado, se reitera que la docencia habrá de ocuparse del desarrollo de habilidades, algunas propias de la especificidad de la disciplina para acceder a la reconstrucción del conocimiento histórico a través de la lectura y el análisis de textos y de mapas históricos, la elaboración de líneas del tiempo, el estudio de fuentes históricas, etc. La comprensión de los fenómenos y procesos históricos requiere del manejo de una serie de conceptos relacionados con la circunstancia histórico-social y el presente del alumno que coadyuvan a la conformación de su propia identidad y de una conciencia histórica.

Al mismo tiempo, se insiste en promover aquellas habilidades de carácter transversal compartidas por otras asignaturas del Plan del Estudios del CCH como indagar, sintetizar, reflexionar, relacionar, sistematizar, comparar y formular conclusiones, sólo por mencionar algunas.

Por tales motivos, en los programa de estudios de la asignatura se indica que las metas educativas giran en torno a los *aprendizajes*, por lo tanto, deberán considerarse en la planeación didáctica del profesor.

⁹Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II, pp. 3-4

Sin embargo, no existe una definición precisa sobre esta cuestión, pues básicamente:

- Relaciona a los aprendizajes con los resultados o logros integrales que se esperan alcanzar. Es decir, subyace en la noción de aprendizaje la articulación de las habilidades intelectuales al trabajar los conocimientos disciplinarios - entendidos como procesos históricos fundamentales-, y la reflexión encauzada a promover actitudes y valores.
- Se menciona que los aprendizajes descritos en los programas se redactaron de una manera gradual y progresiva.¹⁰

Al revisar sentido de la secuencia en la organización de los contenidos del Programa Indicativo de Historia Universal Moderna y Contemporánea I (HUMyC I) se aprecian algunas inconsistencias.

Es posible darse cuenta en la Unidad I. Introducción al estudio de la Historia que los contenidos temáticos corresponden a la naturaleza específica del corpus cognitivo y teórico de la disciplina histórica.

Unidad I. Introducción al estudio de la Historia

Programa Indicativo	Propuesta
1.1 ¿Qué es y para qué estudiar Historia?	1.1 al 1.3 Se mantiene igual
1.2 El trabajo de los historiadores. Algunas interpretaciones de la historia.	1.4. La periodización y la contextualización histórica en la construcción de hechos y procesos históricos.
1.3 El acontecer social como totalidad y como proceso. Sujeto, tiempo y espacio.	

Se advierte en esta Unidad que la periodización y la contextualización histórica no forman parte de la temática. No obstante, su inclusión es pertinente para el aprendizaje en la construcción del pasado ya que se asocia con el *saber hacer* de los historiadores, esto es, representa una habilidad específica, un dominio de la Historia, sin la cual los alumnos no podrán ubicar temporal y espacialmente los hechos y procesos históricos. Su manejo práctico les permitirá construir el pasado, encontrarle sentido y significado a lo que estudian.

¹⁰ *Ibid.*, p. 2

En el caso de la Unidad II se hicieron algunas adecuaciones en las temáticas basados en mi experiencia docente, considerando la secuencia lógica en su organización. Es importante mencionar que esta Unidad abre el abanico de posibilidades para su tratamiento.

Algunos profesores se ocupan de las sociedades primitivas y esclavistas de la antigüedad clásica en la Europa occidental. Otros, obvian las culturas prehistóricas centrándose someramente en las antiguas civilizaciones como la mesopotámica, la egipcia, la china, la persa o alguna otra, dejando a los alumnos breves investigaciones para su posterior tratamiento en el salón de clases, ya sea a través de las exposiciones en equipos o por medio de la exposición del profesor. No es atrevido manifestar el descuido en la promoción de las habilidades.

Los ajustes en esta Unidad fueron las siguientes:

Unidad. II. El feudalismo: antecedentes, características y crisis. Primeros indicios del capitalismo (siglos XI-XVII).

Programa Indicativo	Propuesta
<p>2.1 Visión panorámica de las sociedades que antecedieron al feudalismo.</p> <p>2.2 El feudalismo: el régimen señorial y la servidumbre. El papel de la Iglesia.</p> <p>2.3 La expansión del cristianismo occidental: Bizancio y la presencia del Islam en el mundo mediterráneo. El caso español.</p> <p>2.4 El crecimiento de las ciudades, la producción artesanal y los inicios de la expansión comercial en la Baja Edad Media.</p> <p>2.5 La crisis del feudalismo en el siglo XIV y primera mitad del siglo XV.</p> <p>2.6 Origen de la mentalidad moderna: la herencia cultural grecorromana, Renacimiento, Humanismo y la nueva ciencia. La Reforma y la Contrarreforma.</p> <p>2.7 Surgimiento de los Estados monárquicos europeos: Francia, Inglaterra y España.</p> <p>2.8 Las grandes expediciones geográficas y las nuevas rutas comerciales.</p>	<p>2.1 al 2.5 se mantiene sin cambios.</p> <p>2.6 Origen de la mentalidad moderna: la herencia cultural grecorromana, Renacimiento y la nueva ciencia. Surgimiento de los primeros Estados monárquicos: España y Portugal.</p> <p>2.7 Las grandes expediciones geográficas y las nuevas rutas comerciales: el Descubrimiento de América.</p>

Varios incisos, que van del 2.2 al 2.5, se destinan al estudio del feudalismo en su periodo de desarrollo (siglo XII) hasta su crisis (siglos XIV y XV).

Esta delimitación se entiende en la medida en que aproximadamente en el siglo XII comienza a desarrollarse el comercio europeo, ya que gracias a las cruzadas los comerciantes tuvieron acceso a los artículos de Medio y Lejano Oriente. En este periodo el Mar Mediterráneo de nueva cuenta recobra su protagonismo para la travesía de las embarcaciones mercantiles. No obstante, desde nuestro punto de vista es mucho más apropiado en lo didáctico ocuparse de manera panorámica de los orígenes, es decir del tránsito del esclavismo al feudalismo y no de las sociedades que antecedieron al feudalismo.

Los cambios realizados consistieron únicamente en ciertos agregados y reubicaciones de temáticas.

Tenemos los casos siguientes:

La *Reforma y la Contrarreforma* ubicada en el 2.6 del Programa Indicativo se trasladaron al inciso 3.3 propuesto en la Unidad III para estudiarse como temática inicial, y posteriormente, abordar los otros temas. Se incluyó en el 2.6 el *Surgimiento de los primeros Estados monárquicos: España y Portugal* por ser los primeros en lograr su unificación territorial y política en la segunda mitad del siglo XV.

El 2.8 *Las grandes expediciones geográficas y las nuevas rutas comerciales* del Programa Indicativo, en la propuesta, forman parte del 2.7 que incluye el *Descubrimiento de América* como culminación de las empresas comerciales en la búsqueda de rutas alternas conducentes hacia el mercado de las especias ante el bloqueo del Mar Mediterráneo.

En la siguiente Unidad se destaca la trascendencia del continente americano para el desarrollo del sistema capitalista.

A diferencia de las Unidades III y IV en esta segunda Unidad no se contempla un apartado sobre las *Manifestaciones en la ciencia y el arte*. Particularmente, sólo se hace referencia de *La vida cotidiana en la Baja Edad Media*, y se infieren las aportaciones artísticas y científicas durante el periodo renacentista.

Con relación a la Unidad III, los ajustes realizados se consideran pertinentes toda vez que en la Presentación del Programa Indicativo se subraya que en la comprensión de la historia de la humanidad deben prevalecer el enfoque totalizador y la idea de proceso con la articulación de lo diverso, es decir, la interrelación de los fenómenos económicos, políticos, sociales y culturales.

Las adecuaciones fueron las siguientes:

Unidad. III. Transición a la sociedad capitalista. Las revoluciones burguesas (siglos XVI a principios del XIX)

Programa Indicativo	Propuesta
3.1 La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal.	3.1 Panorama del contexto mundial en los siglos XVI y XVII: ciencia, arte y vida cotidiana.
3.2 La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas	3.2 El dominio colonial portugués y español: la acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos y la conformación del mercado mundial. Las respuestas de los pueblos colonizados ante la colonización. La contribución de América y África a la cultura universal.
3.3 La Ilustración y el Enciclopedismo: fuentes ideológicas del liberalismo. El despotismo ilustrado.	3.3 La Reforma y la Contrarreforma. La emergencia de Inglaterra y Francia como Estados-nación, su expansión colonial y hegemonía económica: las manufacturas y la política del mercantilismo. La revolución político-liberal en Inglaterra.
3.4 Las revoluciones liberal-burguesas en Inglaterra y la independencia de las 13 colonias inglesas.	3.4 Panorama del contexto europeo y mundial en el siglo XVIII. Ciencia, arte y vida cotidiana.
3.5 La revolución liberal-burguesa en Francia. El Imperio napoleónico.	3.5 La Ilustración y el Enciclopedismo: fuentes ideológicas del liberalismo. El despotismo ilustrado. La independencia de las Trece Colonias Inglesas.
3.6 La revolución industrial: el sistema fabril, primeras repercusiones sociales y surgimiento del movimiento obrero.	3.6 La revolución industrial: el sistema fabril, primeras repercusiones sociales y el surgimiento del movimiento obrero.
3.7 Ciencia, arte y vida cotidiana.	3.7 La revolución liberal-burguesa en Francia. El Imperio napoleónico y sus repercusiones en España.

Una primera reubicación fue trasladar el 3.7 Ciencia, arte y vida cotidiana del Programa Indicativo al 3.1 Panorama del contexto europeo y mundial en los siglos XVI y XVII: ciencia, arte y vida cotidiana en la propuesta.

En la propuesta se fusionan algunos contenidos del 3.1 y 3.2 del Programa Indicativo.

Se propone como 3.2 El dominio colonial portugués y español durante el proceso de acumulación originaria y la conformación del mercado mundial. En este inciso se integra del 3.1 del Programa Indicativo Las respuestas de los pueblos colonizados ante la colonización. La contribución de América y África a la cultura universal.

Como ya se mencionó, en esta Unidad III se reubica La Reforma y la Contrarreforma en el inciso 3.3. Además, se integra La emergencia de Inglaterra y Francia (ambas potencias insertas en el 2.7 del Programa Indicativo) como Estados-nación, su expansión colonial y hegemonía económica: las manufacturas y la política del mercantilismo (las manufacturas y el mercantilismo, anteriormente ubicadas en el 3.2 del Programa Indicativo).

Asimismo, se cree pertinente incluir como 3.4 el Panorama del contexto europeo y mundial en el siglo XVIII: ciencia, arte y vida cotidiana para reconstruir el marco histórico de los procesos que transitaron en este periodo.

En el 3.5 de la propuesta se reubican La Ilustración y el Enciclopedismo: fuentes ideológicas del liberalismo. El despotismo ilustrado que en el Programa Indicativo forman parte del 3.3. Además, se incorpora La Independencia de las Trece Colonias Inglesas que inicialmente estaba integrado en el 3.4 de dicho Programa. .

EL 3.6 queda sin cambio alguno. En la propuesta conserva la misma numeración de inciso.

Finalmente, el 3.7 que se propone lo integran los temas del 3.5 del Programa Indicativo, pero con el agregado y sus repercusiones en España al hacer referencia al Imperio napoleónico.

Del mismo modo que las unidades temáticas que le anteceden, también se realizaron ajustes en la Unidad IV. En algunos casos, se incorporaron ciertas precisiones como a continuación se describe:

Unidad. IV. Auge del capitalismo de libre competencia y presencia del movimiento obrero. Los nacionalismos (Siglo XIX hasta 1873)

Programa Indicativo	Propuesta
4.1 Características del capitalismo industrial de libre competencia. Liberalismo político.	4.1 Panorama del contexto mundial en el siglo XIX: ciencia, arte y vida cotidiana.
4.2 La restauración aristocrática y la Santa Alianza. Las revoluciones y los movimientos nacionalistas (1820, 1830 y 1848). Las unificaciones de Italia y de Alemania.	4.2 Los efectos de la invasión napoleónica a España en América Latina y el Caribe. De las revoluciones de independencia a la construcción del Estado-nación y el surgimiento de nuevos vínculos de dependencia.
4.3 El socialismo utópico, el científico y el anarquismo. La organización de la clase obrera y la Comuna de París (1871).	4.3 El Congreso de Viena. La restauración aristocrática y la Santa Alianza. Las revoluciones y los movimientos nacionalistas (1820,1830 y 1848). Las unificaciones de Italia y Alemania.
4.4 América Latina y el Caribe: de las revoluciones de Independencia a la construcción del estado-nación y el surgimiento de nuevos vínculos de dependencia.	4.4 al 4.6 Se conserva igual
4.5 El desarrollo capitalista y el expansionismo territorial norteamericano. La guerra de secesión de los Estados Unidos y sus repercusiones en América Latina, particularmente en México.	
4.6 Manifestaciones en la ciencia, arte y vida cotidiana de fines de siglo.	

Esta Unidad iniciaría con el 4.1 Panorama del contexto mundial en el siglo XIX: ciencia, arte y vida cotidiana como propuesta para cumplir con la función de marco histórico. En el Programa Indicativo aparece como 3.7 Manifestaciones en la ciencia, arte y vida cotidiana de fines de siglo.

EL 4.2 incluye la leyenda *Los efectos de la invasión napoleónica a España en América Latina y el Caribe*, originalmente inserta en el 4.4 del Programa Indicativo. Esta re-ubicación es para enlazarlo con el 3.7 que se propone.

Tocante al 4.3 propuesto, se retoman temáticas del 4.2 del Programa Indicativo, pero se integra *El Congreso de Viena* por su relevancia histórica para la toma de decisiones políticas, que modifican el escenario geográfico europeo después de la derrota del imperio napoleónico.

A su vez, el 4.4 lo integra *Las características del capitalismo industrial de libre competencia* que forma parte del 4.1 del Programa Indicativo, pero sin considerar al Liberalismo político, abordado en la Unidad III de la propuesta.

El 4.5 en la propuesta mantiene intacta las temáticas del 4.3, y el 4.6 lo integran los temas del 4.5 del Programa Indicativo sin modificación alguna.

c) Aprendizajes.

Al revisar los *aprendizajes* descritos en cada una de las unidades temáticas es posible percatarse que estos se redactaron enfocados al nivel de *conocimiento*, y los menos, a fomentar la *comprensión* entre los alumnos.

A continuación presentamos unas tablas de lo antes señalado para visualizar los niveles cognitivos de los aprendizajes en cada una de las unidades de la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I apoyándonos en los parámetros seguidos en el Examen de Diagnóstico Académico (EDA).¹¹

¹¹ El Examen de Diagnóstico Académico (EDA) es un instrumento para evaluar los aprendizajes en el CCH el cual se aplica al concluir el semestre para verificar los logros alcanzados por los alumnos. Es importante señalar que la tabla de especificaciones en la que se basa el EDA recoge las aportaciones de la taxonomía educativa que desarrolló Benjamín S. Bloom misma que determina los lineamientos señalados por la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM (DGEE) que consiste en considerar tres aspectos del área cognoscitiva: 1. conocimiento, 2. comprensión y 3. aplicación, dejando de lado el análisis, la síntesis y la evaluación. Muñoz Corona, Lucía Laura (Coord.), *Metodología para elaborar el reporte sobre el análisis e interpretación estadística y de contenido de los resultados del EDA*. pp. 8-9

Asignatura	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
<i>Historia Universal Moderna y Contemporánea I</i>							<i>Estrategias sugeridas</i>
Unidad I 1.1 ¿Qué es y para qué estudiar Historia? 1.2 El trabajo de los historiadores. Algunas interpretaciones de la historia. 1.3 El acontecer social como totalidad y como proceso. Sujeto, tiempo y espacio.	<p><i>Conocerá que hay distintas formas de interpretar el acontecer social y algunos conceptos fundamentales de la historia</i></p> <p><i>Empezará a valorar la importancia del conocimiento histórico en su formación como actor social para comprender su presente e incidir en su entorno.</i></p>	<p><i>Expresará una definición propia, sencilla y coherente de la Historia.</i></p>					<p>a) Consulta previa de varias definiciones de la Historia.</p> <p>b) Reflexión sobre el sentido de la historia.</p> <p>c) Intercambio grupal de opiniones coordinado por el profesor, procurando alcanzar ciertos consensos.</p> <p>a) Exposición concisa por el profesor sobre los planteamientos básicos de algunas corrientes de interpretación histórica.</p> <p>b) Lectura de textos por los alumnos.</p> <p>c) Elaboración en equipos de un cuadro sinóptico.</p> <p>a) Lectura en equipo de textos breves sobre los conceptos de totalidad, proceso, sujeto, tiempo y espacio.</p> <p>b) Aplicación –con ayuda del profesor- a ejemplos tomados de la historia o de la realidad en general.</p>

Asignatura	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	Estrategias sugeridas
Historia Universal Moderna y Contemporánea I							
<p>Unidad II</p> <p>2.1 Visión panorámica de las sociedades que antecedieron al feudalismo.</p> <p>2.2 El feudalismo: el régimen señorial y la servidumbre. El papel de la Iglesia.</p> <p>2.3 La expansión del cristianismo occidental: Bizancio y la presencia del Islam en el mundo mediterráneo. El caso español.</p> <p>2.4 El crecimiento de las ciudades, la producción artesanal y los inicios de la expansión comercial en la Baja Edad Media</p> <p>2.5 La crisis del feudalismo en el siglo XIV y primera mitad del siglo XV.</p>	<p><i>Conocerá a grandes rasgos el tránsito de la sociedad humana por las distintas formas de organización social previas al capitalismo.</i></p>			<p><i>Analizará el sistema feudal en su dinámica económica, social, política e ideológica, resaltando los factores que incidieron en su crisis.</i></p>			<p>a) Lectura y análisis de un texto o textos, mapas históricos y líneas del tiempo, seleccionados previamente por el profesor, quien auxiliará a los alumnos en estos ejercicios.</p> <p>b) Elaboración de un cuadro comparativo que muestre las características de las organizaciones sociales que antecedieron al feudalismo.</p> <p>c) El profesor presentará a los alumnos una síntesis del tema.</p> <p>d) Para finalizar, los alumnos presentarán sus conclusiones en forma oral o escrita.</p> <p>a) Diseño de un ejercicio para caracterizar la vida cotidiana en el feudo, preparado por el profesor.</p> <p>b) A partir del ejercicio anterior, los alumnos destacarán los rasgos del régimen señorial y de la servidumbre en un cuadro sinóptico.</p> <p>c) Resúmenes o cuadros sinópticos sobre el tema de las ciudades.</p> <p>d) Análisis de mapas históricos relacionados con el tema.</p> <p>e) Orientación del profesor con preguntas-problema que permitan al alumno arribar a conclusiones.</p> <p>f) Comparación de la vida rural y de las ciudades para complementar las conclusiones anteriores, especificando las diferencias entre la producción artesanal y manufacturera.</p> <p>g) En las lecturas indicadas el alumno identificará los rasgos económicos, políticos, demográficos e ideológicos que muestran la descomposición del feudalismo</p>

Asignatura	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
Historia Universal Moderna y Contemporánea I							Estrategias sugeridas
<p>2.6 Origen de la mentalidad moderna: la herencia cultural grecorromana, Renacimiento, Humanismo y la nueva ciencia. La Reforma y la Contrarreforma.</p> <p>2.7 Surgimiento de los Estados monárquicos europeos: Francia, Inglaterra y España.</p> <p>2.8 Las grandes expediciones geográficas y las nuevas rutas comerciales.</p>	<p><i>Entenderá la importancia que tuvieron los cambios de mentalidad surgidos en el Renacimiento, el Humanismo y la Reforma Protestante, así como las transformaciones económicas y políticas en el proceso hacia la modernidad y primeros indicios del capitalismo.</i></p>						<p>a) Realización de ejercicios para identificar las culturas clásicas en el Renacimiento, y las aportaciones propias del periodo (collage, proyección de videos o transparencias, visitas a exposiciones o museos).</p> <p>b) Conclusiones escritas –individuales o en grupo– sobre los cambios económicos, políticos, religiosos y científicos que contribuyeron al surgimiento del mundo moderno.</p> <p>c) Revisión de mapas históricos par identificar las expediciones geográficas y descubrimientos de los siglos XV y XVI.</p>

Asignatura	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	Estrategias sugeridas
Historia Universal Moderna y Contemporánea I UNIDAD III 3.1 La expansión colonial europea: sus repercusiones y las respuestas de los pueblos colonizados ante la conquista y dominación. La contribución de América y África a la cultura universal. 3.2 La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas.	<i>Conocerá el proceso de acumulación originaria de capital y el papel histórico que jugaron en él América y África.</i>						a) Elaboración de una cronología con los acontecimientos más importantes del período y su ubicación en el espacio geográfico, que le permita a los alumnos conocer la interrelación de los procesos históricos. b) Breve exposición del profesor sobre el proceso de acumulación originaria de capital c) Lectura de un texto por los alumnos. d) Lectura y discusión de fragmentos de documentos históricos de la época seleccionada por el profesor.

Asignatura	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
Historia Universal Moderna y Contemporánea I							<i>Estrategias sugeridas</i>
<p>3.3 La Ilustración y el Enciclopedismo: fuentes ideológicas del liberalismo. El despotismo ilustrado.</p> <p>3.4 Las revoluciones liberal-burguesas en Inglaterra y la independencia de las 13 colonias inglesas.</p> <p>3.5 La revolución liberal-burguesa en Francia. El Imperio napoleónico.</p> <p>3.5 La revolución industrial: el sistema fabril, primeras repercusiones sociales y surgimiento del movimiento obrero.</p> <p>3.7 Ciencia, arte y vida cotidiana.</p>		<i>Explicará los aportes de la Ilustración y de las Revoluciones burguesas en su momento y en el mundo actual.</i>					<p>a) Lectura y discusión de fragmentos de documentos históricos de la época seleccionada por el profesor.</p> <p>b) Breve investigación hemerográfica dirigida por el profesor que permita a los alumnos identificar algunas ideas de la Ilustración y de las revoluciones burguesas en el México actual.</p> <p>c) Elaboración y discusión de un cuadro comparativo entre los sistemas productivos artesanal, manufacturero y fabril para identificar sus cambios e implicaciones.</p> <p>a) Realización de una actividad que haga evidente a los alumnos la vida cotidiana del periodo a través de una expresión artística.</p> <p>Después de contrastar los conocimientos obtenidos a lo largo de la Unidad, los alumnos elaborarán por escrito sus conclusiones.</p>

Asignatura	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
Historia Universal Moderna y Contemporánea I							Estrategias sugeridas
<p>UNIDAD IV</p> <p>4.1 Características del capitalismo industrial de libre competencia. Liberalismo político.</p> <p>4.2 La restauración aristocrática y la Santa Alianza. Las revoluciones y los movimientos nacionalistas (1820, 1830 y 1848). Las unificaciones de Italia y de Alemania.</p> <p>4.3 El socialismo utópico, el científico y el anarquismo. La organización de la clase obrera y la Comuna de París (1871).</p> <p>4.4 América Latina y el Caribe: de las revoluciones de Independencia a la construcción del estado-nación y el surgimiento de nuevos vínculos de dependencia.</p>		<p><i>Caracterizará el capitalismo industrial de libre competencia y sus fundamentos ideológicos, relacionándolo con las corrientes de pensamiento y los movimientos sociales que lo cuestionan.</i></p> <p><i>Comprenderá los movimientos de Independencia latinoamericanos.</i></p>					<p>c) Lecturas de textos actuales o documentos de la época.</p> <p>b) breve exposición por parte del profesor.</p> <p>c) elaboración de cuadros comparativos para identificar las características del capitalismo industrial, de su fundamento ideológico.</p> <p>d) Elaboración de cuadro comparativo de las doctrinas y movimientos sociales que cuestionaron al capitalismo industrial.</p> <p>a) Lectura de textos específicos y de mapas históricos –con el auxilio del profesor- para ilustrar los movimientos de independencia latinoamericanos y los procesos de expansión de los países capitalistas dominantes.</p>

Asignatura	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación	
<i>Historia Universal Moderna y Contemporánea I</i>							Estrategias sugeridas
4.5 El desarrollo capitalista y el expansionismo territorial. La guerra de secesión de los Estados Unidos y sus repercusiones en América Latina, particularmente en México.		<i>Distinguirá el proceso de desarrollo capitalista de los Estados Unidos, así como su política expansionista en América Latina y el Caribe.</i>		<i>Considerará las consecuencias de la expansión de los países capitalistas dominantes.</i>			<p>a) Lectura de textos específicos y de mapas históricos – con el auxilio del profesor- para ilustrar los movimientos de independencia latinoamericanos y los procesos de expansión de los países capitalistas dominantes.</p> <p>b) Uso de videos y películas con un guión elaborado por el profesor para que el alumno las contextualice con los contenidos temáticos y debata sobre ellos.</p> <p>c) Redacción de un escrito breve en el que se puntualicen las consecuencias de la expansión capitalista antes del último tercio del siglo XIX.</p>
4.6 Manifestaciones en la ciencia, arte y vida cotidiana de fines de siglo.	<i>Conocerá las expresiones científicas, artísticas y de vida cotidiana que caracterizan al siglo XIX.</i>						<p>a) Elaboración por los alumnos de periódicos murales que muestren las expresiones científicas, artísticas y de vida cotidiana (por ejemplo, las ideas del romanticismo, del positivismo y la marginación social de la época) y reflexionar sobre ellas.</p>

Es palpable la ausencia de aprendizajes orientados al *saber hacer* o al empleo de *procedimientos* en Historia, aspecto central que se reitera en el enfoque didáctico y en los objetivos generales; además, no se puntualizan cuáles son los resultados esperados al trabajar los contenidos.

Relacionado con la cuestión de los aprendizajes, es importante mencionar que en noviembre del 2001 se publicó el *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM* (NCFB) con la finalidad de empatar ciertos criterios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los sistemas educativos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), sin que se tenga la pretensión de uniformar el modelo educativo.

Esta publicación preliminar describe de manera pormenorizada el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que deberá poseer el alumno al finalizar sus estudios en cualquiera de los dos subsistemas del bachillerato universitario bajo la perspectiva de la cultura básica. Se aclara que los desempeños especificados, de ninguna manera suplen a los objetivos, temas o unidades temáticas de los programas de estudio vigentes de cada modelo educativo, puesto que no se tiene la pretensión de unificar los programas de Historia de la ENP y del CCH.

Sin embargo, se precisa que la práctica docente consistirá en satisfacer las necesidades de formación e información de los alumnos (*desempeños académicos*) que habrán de alcanzarse al concluir sus estudios de educación media superior. Los cuatro niveles cognoscitivos se enuncian en los siguientes términos:

- I. *Posesión de información.* En este nivel, el estudiante no modifica la información, sólo la recuerda y reproduce prácticamente en la misma forma en la que la adquirió originalmente. Para evidenciar el logro de este nivel, el alumno enuncia, nombra, cita, identifica o reconoce, localiza o distingue, por ejemplo.
- II. *Comprensión.* Implica la asimilación de la información que permite al bachiller su interpretación, sin alterar el significado de la comunicación original. Algunas formas de evidenciar su logro incluyen definir, ordenar, jerarquizar, comparar, diferenciar, contrastar, clasificar, ejemplificar y seguir instrucciones.

- III. *Elaboración conceptual.* Se refiere a la abstracción del significado de la información, que hace posible en el sujeto, la formación de ideas generales y el establecimiento de causas, consecuencias, efectos o conclusiones que no están directamente incluidas en la comunicación original. Incluye procesos de análisis, síntesis y evaluación. Se manifiesta cuando el alumno puede asociar, relacionar, establecer analogías, analizar, deducir, integrar, inducir, predecir, inferir o argumentar.
- IV. *Solución de problemas.* Se refiere al uso de conocimiento y de las habilidades de razonamiento, a su generalización o adaptación para la solución de nuevas situaciones. Entre las formas de evidenciar su logro se encuentra la ejecución, la resolución, la proposición.¹²

En el caso particular de las asignaturas de Historia, la meta educativa es favorecer la formación de los estudiantes para que estén en condiciones de apropiarse de los conocimientos, habilidades, conceptos y teorías específicas de la disciplina, que traducidos en desempeños educativos, los alumnos deberán:

- Concebir a la historia como un proceso en cuya conformación intervienen diversos aspectos interrelacionados que, en ciertas circunstancias, algunos de estos adquieren mayor relevancia, dejando atrás enfoques sustentados en la simple transmisión y acumulación de información sobre personajes, fechas o acontecimientos.
- Atender el carácter multicausal y la relación dialéctica existente en todo proceso.
- Considerar la ubicación de los hechos históricos representativos en las coordenadas tiempo-espacio.
- Enfatizar las continuidades y rupturas que se dan en el acontecer histórico, vinculándolas al proceso histórico global en estudio, para no presentarlas como actos aislados.
- Considerar el papel de los diferentes actores de la historia.
- Atender en todo momento la relación entre presente y pasado para explicar y comprender el proceso de formación de los rasgos que caracterizan a nuestro entorno actual.
- Ubicar los conceptos de orden histórico en función del significado que adquieren en un contexto o proceso determinado.

¹²Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM. (Documento de Trabajo). Primera Aproximación, p. 1-8

Los distintos desempeños derivan de las contribuciones de la disciplina histórica al aspecto formativo de los educandos, que dada su relevancia, su abordaje deberá propiciarse a lo largo de los cuatro primeros semestres ya que sirven de apoyo a las otras disciplinas del Área Histórico-Social del CCH. La formación desde el campo de la Historia engloba esencialmente:

- La Historia, su objeto y su utilidad.
- La interpretación histórica.
- Los sujetos de la Historia.
- Tiempo y espacio en la Historia.
- Las fuentes de la Historia.
- La investigación histórica.¹³

Todos estos saberes son básicos para lograr la comprensión histórica si la aspiración es promover en el aula un aprendizaje significativo enmarcado en las categorías de *totalidad* y de *proceso*. En esta pretensión es fundamental el manejo apropiado de las ideas y conceptos implícitos en cada uno de los incisos antes enunciados.

Sin duda, en la medida en que los alumnos gradualmente vayan logrando su aprehensión, se estará contribuyendo en su aspecto formativo acorde a los postulados del Colegio: *saber, saber hacer, saber ser y saber valorar*.¹⁴

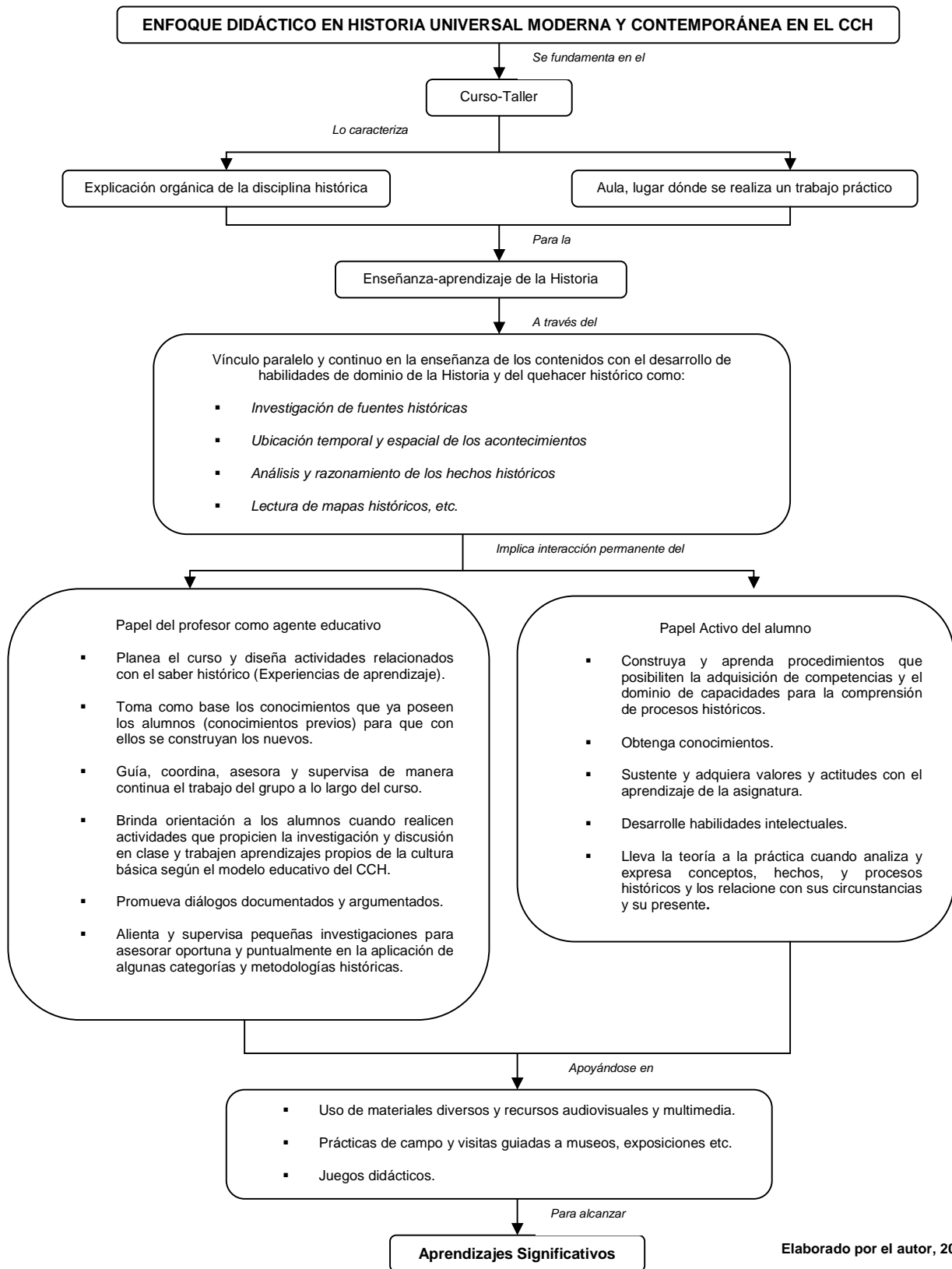
d) Enfoque didáctico.

Por otra parte, se menciona en el Programa Indicativo (HUMyC I), que el enfoque pedagógico y didáctico que privará en el aula para el *logro de los aprendizajes* será el curso-taller. A través de esta dinámica de trabajo en el aula se pretende situar al sujeto cognoscente en la acción-reflexión con base en la conjugación de lo teórico-práctico en un ambiente de cooperación y diálogo con los demás, que apoyados con materiales didácticos idóneos se favorezca la elaboración de aprendizajes significativos.

¹³ *Ibid.*, pp. VIII, 5-8

¹⁴ En la publicación de Delors, Jacques *et al.*, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (compendio)*, se destaca otro pilar de la educación, el de aprender a convivir; es decir: comprender mejor al otro desarrollando las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. p. 16

A través del siguiente mapa conceptual se visualiza cómo se concibe el curso-taller ajustado a la enseñanza de la Historia Universal en el CCH.



CAPÍTULO 2

PARADIGMAS PSICOPEDAGÓGICOS EN LA EDUCACIÓN FORMATIVA DE LOS ALUMNOS.

En algunos de los objetivos educativos del Plan de Estudios vigente del CCH, se indica la pretensión formativa del alumnado con base en que *aprenda a aprender* o a *pensar* enfilando hacia la autonomía. Para alcanzar este propósito se conmina a los profesores de las diversas asignaturas a concentrarse en el alumno para transformarlo progresivamente como productor, en el artesano de su propio saber, capaz de tener iniciativa para solucionar tareas, elegir sus propios métodos y estrategias, poner en acción las operaciones mentales en las distintas *situaciones de aprendizaje*.

De hecho, el proceso educativo en el Colegio son de actividad: se prepara la solución de tareas, se analizan, se disponen de estrategias adecuadas, se hacen aplicaciones, se abstraen principios y generalizaciones. Todo ello constituye el alimento del desarrollo mental humano.

No obstante, según las estadísticas de los últimos años, los alumnos del CCH presentan un bajo rendimiento académico y en el peor de los casos engrosan las estadísticas de los condenados al fracaso escolar. Estas problemáticas preocupantes son atribuidas a la falta de madurez, ausencia de interés y motivación.

[...] y, evidentemente, un muchacho de quince años que no ha aprendido a pensar, que no sabe utilizar su pensamiento, corre el riesgo de crear situaciones de resistencia. Además, tiene mil intereses distintos al de aprender a pensar. A veces, hemos levantado nuestras manos y hemos dicho: <<Imposible, no podemos hacer nada>>, y hemos abandonado una generación de adolescentes a los que no hemos podido atribuir la plasticidad del espíritu, la plasticidad orgánica que les permitiera abrirse al mundo, a un desarrollo normal.¹⁵

Actualmente, ante la necesidad de una formación integral de los alumnos del nivel medio superior, cobra relevancia promoción en el aula de las habilidades para adquirir conocimientos, o bien adoptar las formas propias del método de la disciplina de tal suerte que se propicien aprendizajes más duraderos, significativos y aplicables a cualquier situación. Por ello es necesario fomentar el desarrollo cognitivo entre los estudiantes de una manera planificada y deliberada.

¹⁵ Martínez Beltrán, José María, *et al.*, *Metodología de la mediación en el P.E.I. (Orientaciones y recursos para el mediador)*, pp. 12-13.

La propuesta didáctica que se presenta en este trabajo toma en consideración las aportaciones de la teoría cognitiva del aprendizaje significativo de Paul Ausubel, la corriente sociocultural de Lev Vigotsky y la concepción de la Modificabilidad Estructural Cognitiva desarrollada por Reuven Feuerstein. Dichas teorías se ocupan de las estructuras mentales, y particularmente Feuerstein, subraya las ventajas de su reestructuración para corregir las deficiencias de los alumnos y elevar el funcionamiento de su nivel intelectual y generar un aprendizaje de calidad.

Estas perspectivas teóricas dan cuenta de los procesos cognitivos y de su trascendencia en la enseñanza y el aprendizaje.

2.1 Aprendizaje y teoría del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel.

Ante la falta de una noción de *aprendizaje* en los Programas de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea del CCH, es conveniente exponer brevemente como la definen ciertos pedagogos y psicólogos cognitivos.

En el campo de la educación, el aprendizaje se concibe como un proceso de asimilación de conocimientos, normas y modelos de comportamiento, pautas y valores socialmente aceptados. La enseñanza programada es una de las más importantes aplicaciones de las teorías del aprendizaje en el terreno educativo.

Para los pedagogos Carlos Zarzar Charur y Rafael Santoyo, el aprendizaje no sólo reside en la adquisición de nuevos conocimientos, sino también, implica la modificación más o menos estable de pautas de conducta.

Dicho término, en el lenguaje psicológico especializado tiene un sentido más amplio que en el ordinario. En el ámbito de la psicología, el aprendizaje denota todo cambio de conducta relativamente duradero no producido por la maduración, sino por la experiencia o el ejercicio mismo de la conducta. No obstante, cada aprendizaje supone determinadas condiciones orgánicas estructurales, funcionales y madurativas, así como ciertas

circunstancias situacionales. Su estudio ha sido objetivo de las distintas escuelas psicológicas, que añaden sus matices y perspectivas a la definición dada.¹⁶

En otra definición de aprendizaje, se le considera como un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas motoras e intelectuales, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y de acción. Cierta tipo de experiencias sólo es posible en la educación formal institucionalizada, y la escuela es el lugar dónde se puede ofrecer un ambiente propicio para el aprendizaje del sujeto, que requiere del apoyo del docente quien hace uso de distintos métodos de enseñanza.¹⁷

De igual modo los psicólogos educativos comparten la idea de concebir al aprendizaje como un proceso por medio del cual un sujeto cambia como consecuencia de un estímulo externo, experiencia o reflexión. Y lo definen en términos de cambio en conocimientos, habilidades o conductas; y desde el punto de vista educativo y didáctico, puntualizan que el aprendizaje afecta dimensiones más globales del sujeto si este incide en lo formativo.

Autores españoles como Antonio Ontoria Peña, Juan Pedro R. Gómez y Ana Molina Rubio, manifiestan que el aprendizaje se genera como parte de un proceso permanente que involucra a la persona total, en el que interviene todo el yo con sus capacidades, emociones, sentimientos motivaciones y habilidades. De igual forma, comparten la idea de la transformación continua del individuo como producto de la influencia de sus actos o experiencias, de la interacción continua entre el contexto y la persona. Señalan que en el fondo de todo aprendizaje, existe un objetivo o una intencionalidad que orilla al sujeto a tomar decisiones sobre la acción realizada o por realizar; así, cada uno es su propio maestro y puede aprender de todo lo que hace.¹⁸

Así, el aprendizaje se caracteriza por:

- a) Trascender en la triple dimensión personal cognitiva, afectiva, efectiva o de la acción;
- b) Una actividad compartida entre el educador y el alumno,
- c) Su desarrollo a lo largo de la vida;

¹⁶ *Gran Enciclopedia Salvat*, Tomo 2, p. 265

¹⁷ Garza, Rosa María y Susana Leventhal, *Aprender cómo aprender*, pp. 14-15

¹⁸ Ontoria Peña, Antonio, *et al.*, *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*, pp. 48-51

d) Su naturaleza innovadora o creativa.¹⁹

Desde la psicología cognitiva, el norteamericano David Paul Ausubel acuña el término de *aprendizaje significativo*. Para este autor, el aprendizaje constituye una actividad mental del aprendiz que experimenta una reestructuración cognitiva interna, en sus percepciones, ideas, conceptos y esquemas, cuyas adquisiciones presuponen ciertas condiciones tanto internas como externas:

- Una actitud de aprendizaje significativo la cual se manifiesta en motivación e interés del individuo.
- El *material de aprendizaje presentado* cualitativamente tiene que ser *potencialmente significativo* para fomentar la adquisición de nuevos significados. Es decir, que se puedan relacionar de una manera no arbitraria (improcedente, plausible, no aleatoria) y no literal con cualquier *estructura cognitiva*²⁰ apropiada y oportuna (esto es, que posea un significado <<lógico>>), para generar significaciones reales y únicas en quien aprende.
- Además, supone que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga *ideas de anclaje* pertinentes en términos de conceptos o proposiciones - cuya función es de amarre, enlace, ligue o conexión-, para establecer relaciones con las ideas contenidas en el nuevo material propuesto. Dicha información ha de poseer una coherencia y una estructura interna para poder ser comprendido desde la organización mental preexistente.²¹

En otras palabras, la construcción del aprendizaje significativo implica un proceso de interacción entre los significados que posee el individuo (los existentes en su estructura cognitiva, que es única y está conformada por las ideas previas, un vocabulario y un marco de referencia personal) con los significados e ideas potencialmente nuevos que se presentan en el material de aprendizaje, cuya conjugación dan lugar a significaciones reales y únicas en quien aprende. Compartir significados es consecuencia de la negociación entre el profesor y el alumno.

¹⁹González Soto, Ángel Pío, *et al.*, *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*, p. 455

²⁰Una estructura cognitiva está conformada por *esquemas de conocimiento* (entendidos como abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos) que se relacionan y condicionan. Estos esquemas poseen una organización jerárquica; de tal manera, que la información se procesa tomando en consideración la menos inclusiva (hechos y proposiciones *subordinados*) para ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones *supraordinadas*), o bien, puede darse el caso del aprendizaje de contenidos del mismo nivel de inclusión, abstracción y generalidad (lo que se llama conceptos *coordinados*). Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p. 35

²¹Ausubel, David P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, pp. 25-26

Así, al aprendizaje significativo se le considera como un proceso dinámico que ocurre por etapas en donde el individuo establece nexos o relaciones entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo, los organiza, y adquiere una serie de estructuras cognitivas y metacognitivas²².

En la concepción de aprendizaje significativo, el mismo proceso de adquirir información produce una modificación de esta durante su procesamiento, así como del bagaje almacenado en la estructura cognitiva de quien aprende. Esta transformación recíproca deriva del vínculo generado entre concepto(s) o proposición(es) de carácter específico y pertinente.²³ De modo que el lenguaje es un facilitador importante que contribuye al aprendizaje significativo basado en la recepción como el cimentado en el descubrimiento.

En consideración con lo anterior, es posible distinguir la existencia de dos dimensiones en el aprendizaje:

- 1) *El modo en que se adquiere el conocimiento (por recepción o por descubrimiento)*
- 2) *La forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz (ya sea por repetición o de matiz significativo).*²⁴

²² Ausubel clasifica el aprendizaje significativo basado en la recepción en los siguientes términos:

Aprendizaje representacional. Se produce cuando el significado de unos símbolos arbitrarios se equipara con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y expresa cualquier significado para el sujeto cognoscente. Los conceptos tienen nombre y se definen en términos de objetos, eventos, situaciones o propiedades con atributos característicos abstraídos eficazmente significativos, que son comunes y están designados por el mismo signo o símbolo. En el caso de aprender nombres de nociones, el aprendizaje representacional está mucho más cerca del extremo memorista.

Los conceptos constituyen los componentes básicos del aprendizaje significativo basado en la recepción de proposiciones declarativas. De igual modo, forman un aspecto central de la teoría de la asimilación en la comprensión y la resolución significativa de problemas, ya que dependen en gran medida de la disponibilidad en la estructura cognitiva del estudiante de *conceptos de orden superior* (en la adquisición subsumidora de conceptos) y de *conceptos subordinados* (en la adquisición de conceptos de orden superior).

Aprendizaje de proposiciones verbales. Tiene lugar cuando la tarea es potencialmente significativa, ya que a través de su ejecución, se relaciona e interacciona con las ideas apropiadas existentes en la mente del individuo para dar cabida a nuevos significados, en contraposición a las tareas del aprendizaje memorista cuya relación con la estructura cognitiva sólo es posible de una manera arbitraria y literal que no produce ningún significado, pues cada palabra actúa como estímulo. En algunos casos, la complejidad de la tarea se refleja en una idea compuesta que se expresa verbalmente cuyas palabras contienen significados de carácter denotativo y connotativo, aunado a las relaciones establecidas entre ellas (de subordinación, de orden superior o una combinación entre ellas).

²³ Ausubel, David P., *op.cit.*, p.29

²⁴ Es importante tener presente que el aprendiz es un receptor/representador, es decir, percibe el mundo y lo representa. Es un perceptor que decide cómo representar en su mente el objeto o estado de cosas del mundo y toma esa decisión basado en sus experiencias previas, en ese sentido, realizan una representación interna, lo que <<vemos>> es producto de lo que creemos que <<está>> en el mundo. No vemos las cosas como son, sino como nosotros somos. "En términos de la enseñanza, eso significa que el profesor estará siempre lidiando con las percepciones de los alumnos. Más aún, como las percepciones de los alumnos vienen de sus percepciones previas, que son únicas, cada uno de ellos percibirá de una manera única lo que se le está enseñando. A esto debe agregársele que el profesor es también un perceptor y lo que enseña es fruto de sus percepciones. Con esto quiero decir que la comunicación solamente será posible en la medida en que dos perceptores, en este caso, el profesor y el alumno, busquen percibir de forma semejante los materiales educativos del currículo. Esto corrobora la importancia de la interacción personal y del cuestionamiento

La interacción de ambas dimensiones se traduce en las denominadas *situaciones de aprendizaje escolar*: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

En el marco de la enseñanza formal, es conveniente que el profesor esté al tanto del nivel jerárquico de los contenidos que enseña, de las interrelaciones que éstos guardan entre sí, y que ayude a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual de la disciplina que enseña. De esta manera contribuye a generar la reestructuración cognitiva tendiente a alcanzar un aprendizaje sustancialmente significativo y no un saber fragmentado, inconexo y efímero.

2.2 La teoría socio-cultural de Lev Vigotsky.

En el planteamiento teórico de Vigotsky el conocimiento tiene un origen social ya que el ser humano conoce gracias a un proceso de <<interacción social>>, con el medio físico y cultural. Por consiguiente, para vivir en el mundo, todo individuo necesita ser socializado por otras personas quienes conocen los diversos signos y significados dentro de un contexto socio-cultural e históricamente determinado.

La esencia del comportamiento humano lo constituye el hecho de que está mediado por herramientas materiales o técnicas para actuar sobre el medio ambiente que lo rodea y de esta manera modificarlo, pero también, por <<herramientas psicológicas>> o signos. El más cotidiano y obvio de estos sistemas de signos sociales que han trascendido a la humanidad, y el que mejor identifica a un grupo o a una comunidad, es el lenguaje. Su aprendizaje genera en el sujeto ciertos procesos cognitivos para su internalización.²⁵

Como parte de la germinación del conocimiento en cada individuo, Vigotsky identifica una *línea natural* en el que se desarrollan Procesos Psicológicos Elementales (PPE) y en donde los sistemas semióticos heredados socialmente se adquieren a través de la familia

en la facilitación del aprendizaje significativo". Moreira, Marco Antonio. "Aprendizaje Significativo crítico" en *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, p. 91

²⁵ Desde el punto de vista de Vigotsky, la realidad en la que vivimos es en gran medida un mundo simbólico organizado por sistemas simbólicos como las herramientas materiales que los hombres utilizan para transformar la realidad, los ideales de los seres humanos en su afán de modificar las formas de organización social, las acciones que los sujetos realizan, los usos culturales dados a los objetos, el cuerpo y la subjetividad del sujeto, creencias, convenciones, reglas de conductas y valores.

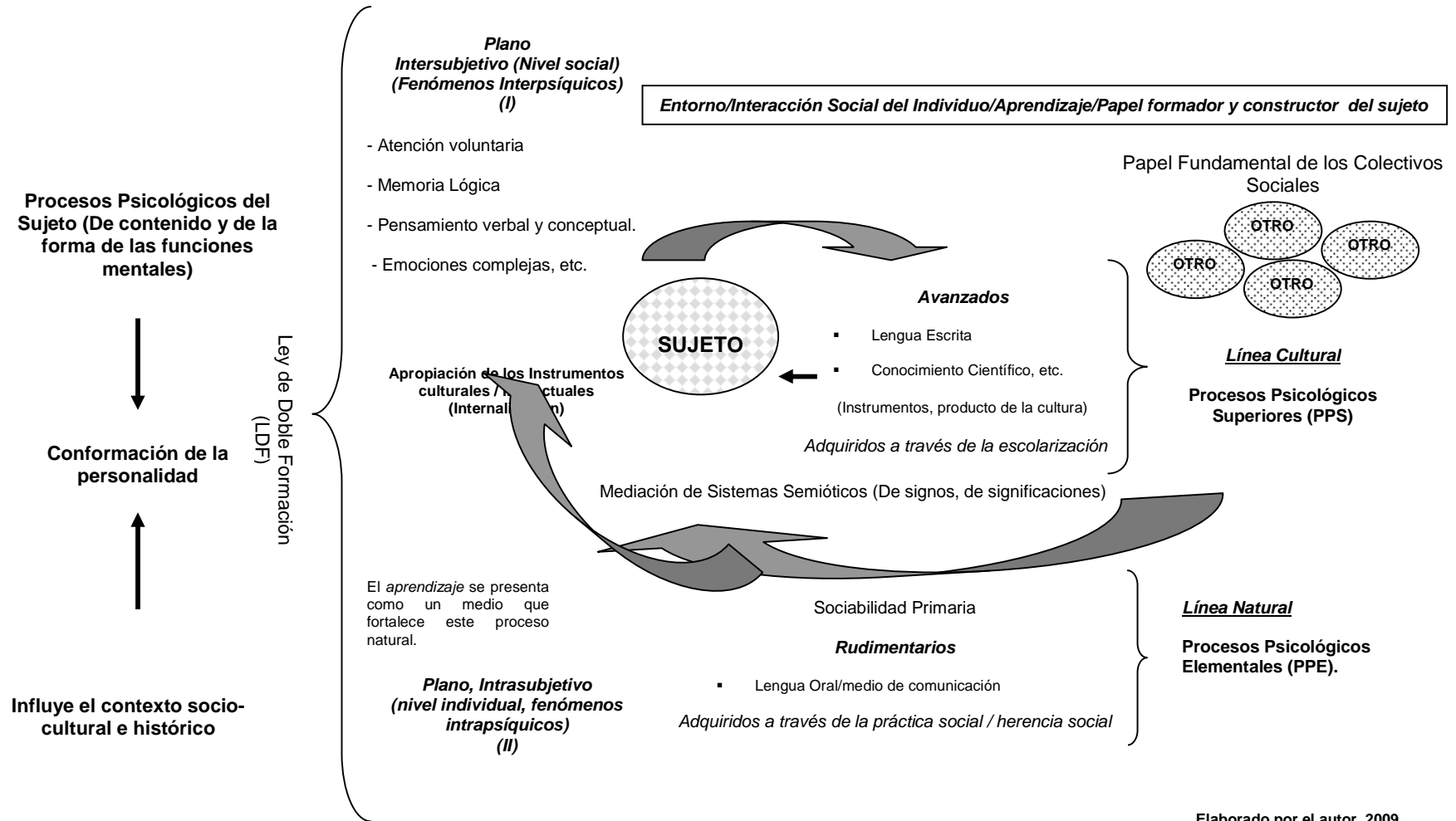
y la práctica social como resultado de las actividades de la vida cotidiana. En cambio, los Procesos Psicológicos Superiores tienen su origen dentro de la *línea cultural*, en la vida social como parte de la inserción en los sistemas educativos y de la interacción con otros sujetos sociales. En ambos casos, la mediación semiótica juega un papel relevante ya que regula la acción en función de un control voluntario.

De esta manera, sólo cuando se produce la inmersión en las formas colectivas de conducta, el individuo adquiere la capacidad de controlar conscientemente su propia actividad, pues gracias a su interacción con otras personas, el sujeto internaliza estas formas de proceder social, así como el significado de los signos creados por la cultura en la cual está inmerso.

En la conformación de la personalidad de un individuo, el lenguaje social representa un instrumento que moldea el lenguaje de la persona y su práctica constituye una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento. La organización cognitiva permite la transmisión racional, cultural e intencional del pensamiento que precede a la acción; es decir, la consciencia individual está determinada por su participación en varios sistemas de actividades prácticas y educativas coexistentes en el colectivo social. (Ver esquema de la página 51)

En ese sentido, los lenguajes ocupan un lugar importante en el terreno educativo ya que cumple una función mediadora entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en este caso de la disciplina histórica. Por esta razón, se considera que es a través del dominio de los procedimientos para utilizar las herramientas como los sujetos se convierten en portadores de las tradiciones históricas de la sociedad, y lo mismo se puede decir de los signos o herramientas psicológicas que son mediadoras de conductas, ya que las orientan en diversas situaciones en las cuales se encuentra la persona.

LEY DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS EN EL SUJETO, SEGÚN VIGOTSKY.



Zona de Desarrollo Próximo.

En opinión de Vigotsky la educación como instrumento cultural no se limita únicamente al hecho de ejercer una influencia en los procesos de desarrollo, ya que simultáneamente reestructura de modo fundamental todas las funciones del comportamiento del individuo a partir de la adquisición de sistemas de conceptos y valores. Además, hay que tener en cuenta que en la instrucción formal, el lenguaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pues gracias a su aprendizaje se dispone de los instrumentos creados por la cultura con los cuales se amplían las posibilidades naturales del individuo y se produce la reestructuración de sus funciones mentales.

El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) de Vigotsky puede interpretarse como un sistema donde convergen los elementos constituyentes del acto educativo:

- El sujeto que aprende.
- Un instrumento semántico que es aprendido (el caso que nos ocupa, la disciplina histórica).
- El sujeto que enseña.

La ZDP alude a un espacio de relación e interdependencia, que supone una acción compartida, una cooperación entre un sujeto más experimentado –el que enseña- y otro menos experimentado -el que aprende-. En esta zona se comparten sistemas y signos semánticos elaborados durante la historia social y fijados en la cultura, motivo por el cual constituye un sistema efectivo cardinal donde tiene lugar el cambio cognitivo en quien se educa como consecuencia de la interacciones producidas.

De hecho, la ZDP suele situarse en el contexto de una prueba psicológica de capacidad mental, entendida como la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el aprendiz habrá de afrontar de manera independiente y de los que pudiera resolver con la ayuda/mediación de los demás, de los adultos o de los expertos.

Los rasgos característicos de la ZDP la definen como:

- Un espacio construido en la interacción entre los participantes en una actividad particular en cualquier situación.
- Una zona de participación y de colaboración de las personas que se encuentran en el proceso de elaboración de un dominio de la práctica o comprensión de un tema, pues cada uno aprende de las contribuciones de los demás. El aprendizaje tiende a ser más exitoso cuando está mediado por la interacción profesor-alumno(s), y de los alumnos entre sí, donde prevalece el respeto, la confianza y la preocupación.
- El lugar en el que los participantes tienen la posibilidad de construir un artefacto ya sea un texto escrito, el uso de la palabra, etc., que puede ser utilizado como una herramienta en una actividad posterior.
- Un área de aprendizaje que involucra a todos los aspectos del alumnado: se lleva a cabo el desarrollo de su identidad, así como de aptitudes y conocimientos.
- El espacio idóneo que favorece el desarrollo de potencialidades para la acción futura y de las estructuras cognitivas en términos de que es organizado, de las herramientas, de las prácticas y de los interlocutores que median la actividad que se lleva a cabo.
- Es un sitio de conflicto y contradicción, así como de unanimidad. Las transformaciones que sufren los sujetos conducen a una diversidad de resultados, es decir, no todos piensan de la misma manera ni realizan la tarea con las mismas características.

La tarea del educador consiste en el análisis de la ZDP, es decir, en la comprensión de los sistemas y signos semánticos considerando su estructura y su función, así como su historia en tanto instrumento cultural que deriva en la autorregulación personal. Seguidamente, habrá de ocuparse de su determinación social, concebida como las formas en que una práctica social específica las crea, utiliza y valora, al punto que la pertenencia a un grupo humano se identifica con las características de tal situación.

La escuela es un espacio institucionalizado destinado a la adquisición de los aprendizajes, en el que cada alumno al involucrarse en las actividades, suscita la génesis de sus funciones intrapsíquicas e interpsíquicas, pues en las aulas tienen lugar el desarrollo cognoscitivo y del lenguaje, dando lugar a las interacciones sociales de los alumnos a

través de la aprehensión de los sistemas simbólicos y semióticos, en la que el profesor desempeña un papel relevante como mediador cultural.

Parte de la actividad sustantiva del docente, consiste en brindar ayuda pedagógica en el aula que contribuya al desarrollo de estructuras complejas en el estudiante al enseñarle o ayudarlo a utilizar los sistemas de significación propios de la asignatura que imparte, de su lenguaje y de los conceptos que le son propias, así como proponer situaciones pedagógicas adaptadas a su realidad permitiéndole progresar en los aprendizajes escolares.

Para aprender es necesario esa confrontación individual con el objeto de aprendizaje, es decir, con el contenido de enseñanza. Pero para aprender significativamente son necesarios, además, momentos de interacción del sujeto que aprende con otros que le ayuden a moverse de un <<no saber>> a <<saber>>, de un <<no poder hacer>> a <<saber hacer>> y, lo que es más importante, de un no <<ser>> a ser; es decir, que le ayuden a moverse en su zona de desarrollo potencial.²⁶

No obstante, en la actualidad es común que en varias instituciones educativas de nuestro país no se enseñe a aprehender sistemas de conocimientos. En lo que a la enseñanza de la historia se refiere en los niveles de educación media básica y medio superior, por lo común, se abruma a los alumnos con hechos aislados y carentes de significado. Los contenidos escolares no llevan en sí mismos los instrumentos y las técnicas intelectuales y, no existe el mismo interés entre los profesores por promover las interacciones sociales con el propósito de construir los distintos saberes, etc.

Ciertamente, los docentes desempeñan una función mediadora, sin embargo, algunos la realizan de modo inconsciente. Detrás de la intención de <<enseñar>> y de la preocupación de <<hacer razonar>> no existe la planeación de situaciones didácticas para involucrar a los alumnos en el uso de estrategias que influyan positivamente en la modificación del *constructo personal* de cada individuo.

La enseñanza tiene que hacer hincapié no sólo en los contenidos, sino colateralmente también, en los aspectos estructurales e instrumentales de dichos contenidos. La educación formativa debe garantizar el desarrollo pleno del sujeto, proporcionándole los

²⁶ Ferreiro Gravié, Ramón, *Estrategias del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*, p.35

instrumentos y las técnicas interiores y el diseño de actividades que involucren operaciones intelectuales.

El profesor no es un ejecutor de planes y programas de estudio, su compromiso es transformarse en un profesional de la docencia con dominio de los conocimientos disciplinarios y psicopedagógicos. Como formador, es conveniente que todo docente *sepa lo que está haciendo, por qué lo está haciendo y para qué lo está haciendo* con el fin de asegurar que sus alumnos aprendan, que sean capaces de desarrollar habilidades cognitivas, de modo que estén en condiciones de aprender durante toda su vida.²⁷

La función educativa entendida como proceso de enseñanza y de aprendizaje implica una *acción mediada* donde la figura del profesor es central, insustituible. El docente es quien de manera intencionada y consciente define la planeación didáctica de un determinado tema, tomando en cuenta el contexto y las necesidades académicas de los alumnos que los induzcan a seleccionar las estrategias didácticas, los materiales y las formas de trabajo en el aula.

Advierte Vigotsky que a la ZDP no se llega mediante la práctica de ejercicios mecánicos, aislados, fragmentando un cierto campo del saber. La relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo, es más fructífera cuando se involucra al educando a nuevos aprendizajes. La ZDP es un lugar de encuentro donde se lleva a cabo la colaboración del experto y el aprendiz con actividades compartidas, ya que el alumno adquiere con mayor facilidad lo que sería incapaz de conseguir si se limitara a sus propios saberes y recursos.

La ZDP hace posible la conquista de sistemas de conocimientos basados en tal grado de generalización. La interdependencia de los conceptos dentro de una red conceptual permite pasar fácilmente de uno a otro, las operaciones intelectuales pueden ejecutarse con bastante facilidad, y la existencia de modelos exteriores de la aplicación de esas operaciones, facilitan la toma de consciencia y el control del individuo en lo que atañe a sus propios procesos cognoscitivos. Cuando ello se logra, se ha arribado a la esencia misma de las operaciones metacognoscitivas, es decir, a procesos de pensamiento que se han vuelto conscientes y voluntarios en el sujeto que aprende.

²⁷ Estévez Nénninger, Ety Haydeé, *Enseñar a aprender. Estrategias cognoscitivas*, p. 19

Esta autorregulación en el sujeto, puede darse o retardarse según sus cualidades que posea, su disponibilidad, interés e inserción en el proceso de aprendizaje (aprendizaje verbal, explicación de todas las operaciones intelectuales, exteriorización de la anatomía del proceso de construcción de conceptos, elaboración de conceptos en común, vigilancia del proceso de aprendizaje por un experto, etc.).

El acceso a los *procesos psicológicos superiores* de tipo avanzado es producto de la participación en actividades específicas dentro de la educación formal. He ahí la significancia de la figura del profesor como mediador, cuya misión es conducir a los sujetos al dominio de instrumentos semióticos específicos, al desarrollo de formas de control voluntario y consciente de los procesos psicológicos derivados del trabajo intelectual, con metas culturales claramente definidas que se deben alcanzar.

La teoría de Vigotsky es uno de los paradigmas dentro de la psicología cognitiva que ofrece la posibilidad de conceptualizar científicamente los procesos metacognoscitivos. Esta corriente sociocultural, como se le ha designado, permite vincular esta dimensión del desarrollo cognoscitivo con el avance cognoscitivo en general, es decir, el paso del control exterior e interindividual al control intrapsíquico individual (es decir, la capacidad del individuo para autorregular sus propios procesos interiores).

El sujeto que aprende.

Las tareas son consideradas como propuestas sociales y en tanto sistemas simbólicos no son neutrales para los sujetos que los comparten, están cargadas de significación cultural por lo que llevan en sí los criterios para determinar sus referentes objetables, los límites, y sin duda alguna, los valores de sus sentidos y los contextos a los cuales se aplican. Los tipos de interacción exitosos en una cultura impactan de distinta manera en otro contexto social donde los significados y reglas son diferentes.

La ruta de despliegue de habilidades es diversa debido a que los límites de posibilidad de actuar de los participantes son diversos y porque están enfocados desde ángulos y perspectivas distintos. Se genera una pluralidad de alternativas de significados y de valores pues es una zona donde convergen dos o más personas para interactuar y negociar los propósitos que probablemente no sean los mismos, y el significado de la

tarea quizás tenga una connotación diferente para el mediador y cada uno de los aprendices.²⁸

En la ZDP, el aprendiz llega a encontrarse con la zona del otro con quien interactuará con un juego de posibilidades de movimiento y de acción: límites físicos, biológicos, culturales y familiares.

La zona proximal de desarrollo es una zona de intersubjetividad: lugar de encuentro de mentes, de negociación de significados y de clarificación progresiva a medida que avanza la interacción o el desarrollo de la tarea. La tarea en un inicio no es más que un plan, una ficción estratégica, un esquema utilizado para ponerlo una puesta en común. No es necesario que haya una comprensión totalmente compartida del significado de la actividad. Basta con que ambos actúen como si sus comprensiones fuesen iguales.²⁹

Las secuencias por las que transitan los sistemas simbólicos, desde la función compartida hasta el dominio individual, definen diferencias cualitativas en la ZDP y las direcciones de desarrollo de los aprendices. Los resultados de ninguna manera son lineales o acumulativos, sino sujetos a transformaciones, en vista de que: Los procesos acumulativos compartidos pueden crear estructuras tan potentes como aquellas operaciones cognitivas internas. Los procesos de construcción interna y externa pueden ser simultáneos y generar una dinámica de evolución mucho más poderosa y con un potencial de cambio mayor.³⁰

Los *sistemas simbólicos* se conforman culturalmente y portan en sí la construcción de necesidades, motivos e intereses propios de una cultura determinados por múltiples posiciones en la estructura de relaciones sociales. En ese sentido, la apropiación de un sistema simbólico por parte del sujeto requiere de la existencia de sistemas precedentes, esto es, de conocimientos previos de la subjetividad ya conformada, de exigencias y aspiraciones que sirvan de base o complemento al dominio del sistema instituido socialmente, el cual no tiene solo un carácter instrumental sino también el apremio de elaborar los propósitos hacia los cuales se orienta una cultura específica.

Por ello es importante emprender un diagnóstico del dominio parcial del sistema a instalar en el sujeto que aprende, con el propósito de propiciar las condiciones que favorezcan el

²⁸Del Río Lugo, Norma, "Bordando sobre la Zona de Desarrollo Próximo" en *Educar. Revista de Educación* en <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9bibliog.html>, s/p.

²⁹*Ibid.*, s/p.

³⁰*Ibid.*, s/p.

desarrollo de potencialidades, abriendo espacios nuevos que solo existen y cambian desde la relación con el otro.

La ZDP es un espacio de transformación, de múltiples direcciones de progreso, algunas ya existentes desde el propio dominio del sujeto –como potencialidad personal que implican propósitos que el sujeto vivencia como propios-, y otras que se implantan en relación con otro sujeto que utiliza el sistema simbólico.³¹ No obstante, como posibilidad latente, los conocimientos previos pueden ejercer una función de negación a la apropiación del nuevo dominio ya sea como resistencia o impedimento simple.

[...] o lo que es más interesante, puede actuar como desvío o utilización no esperada del nuevo sistema a incorporar. De la misma forma que en un sentido primario la cultura utiliza, desvía y aún genera las potencialidades del sujeto, la existencia de dominios ya maduros de sistemas simbólicos o de las reestructuraciones que provocó en funciones biológicas iniciales pueden desviar la apropiación de nuevos sistemas simbólicos, no en el sentido de negar esta apropiación -sería el caso más extremo- sino en una utilización diferente que para un diagnóstico limitado aparecería como imposibilidad de aprender. No es una imposibilidad: puede ser una diferencia a explorar que señala una nueva dirección de la ZDP.³²

Solo en esta interpretación tiene lógica la búsqueda de un sentido personal que facilite la apropiación de un sistema nuevo.

El sujeto que enseña.

El docente ejerce un dominio del instrumento y la calidad –estructura y secuencia-, en este caso de la asignatura que imparte y actúa como un canal de traslación, un <<andamio>> de construcción que paulatinamente debe ser retirado.

La ZDP constituye un espacio de negociación, de confluencias con el otro a través de la relación interpersonal, es un lugar de coherencia de fines y propósitos de todos los involucrados donde cada uno es él mismo y los otros a la vez, con los cuales establece una afinidad de formación y de cooperación.

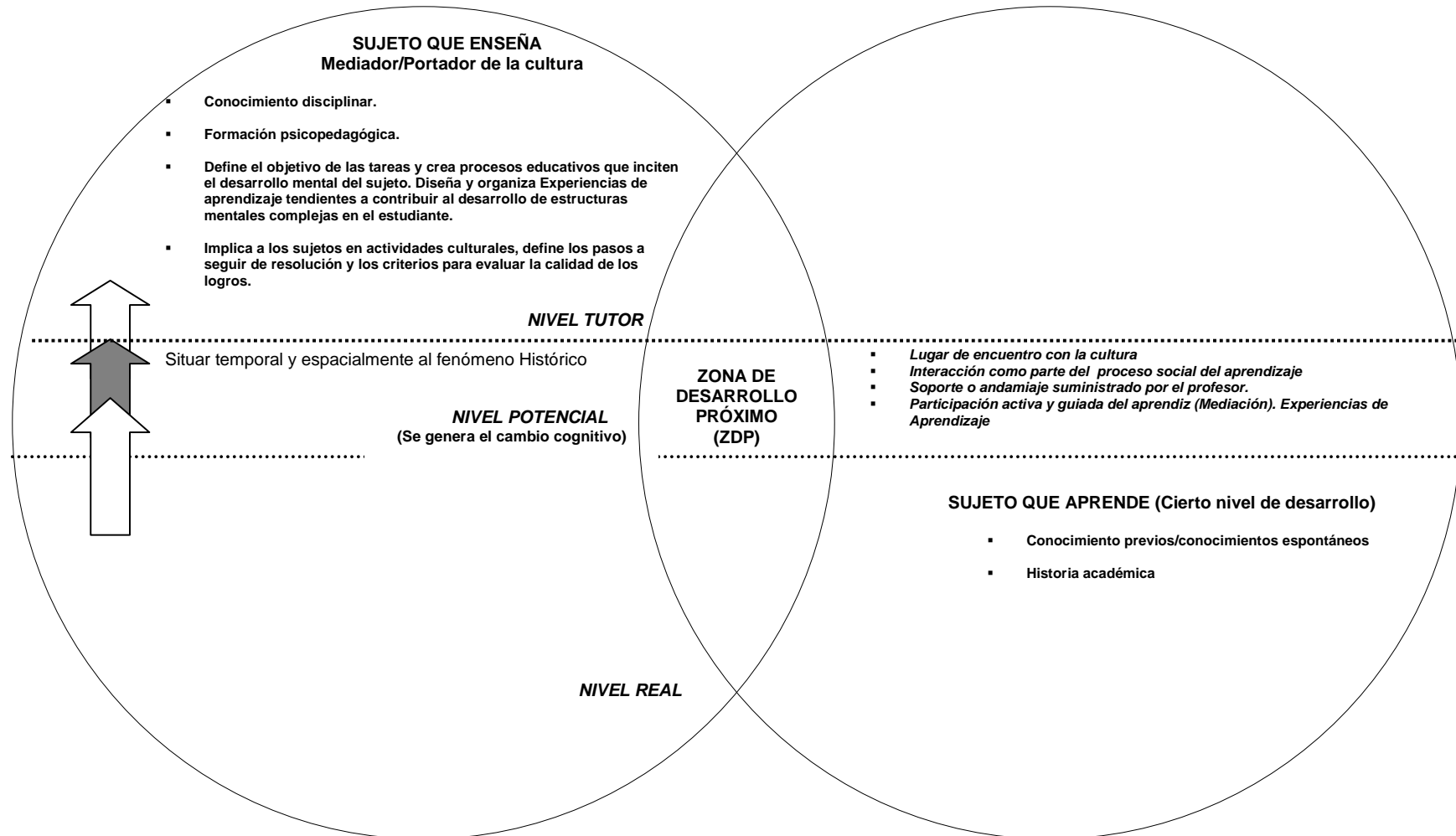
Aun cuando el docente no haga acto de presencia queda su huella personal marcada en los sistemas simbólicos que con su apoyo ayudó a formar en el otro, en los otros.

³¹ Corral Ruso, Roberto, "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación." en *Revista cubana de psicología*, p. 74

³² *Ibid.*, p. 75

Lo antes expuesto es posible sintetizarlo gráficamente con dos círculos en intersección para ilustrar la interacción profesor-alumno (s), y alumno-alumnos (ver pág. 60).

IDEAS PEDAGÓGICAS DE VIGOTSKY



2.3 La perspectiva de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Reuven Feuerstein.

Otro de los paradigmas en el que se sustenta este trabajo de tesis es el de la Modificabilidad Cognitiva Estructural cuya autoría se atribuye al judío de origen rumano Reuven Feuerstein. Desde esta perspectiva teórica se tiene plena convicción de que toda persona es modificable, educable sea cual sea su edad, ya que todo ser puede aprender y enriquecer su potencial de aprendizaje e inteligencia con base en su fortaleza y actividad mental.

Dos de las aportaciones teóricas de Reuven Feuerstein son sus concepciones sobre la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) y la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)³³ que a continuación se exponen:

1) La Modificabilidad Cognoscitiva Estructural.

Desde la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) se concibe al ser humano como un organismo abierto, como un sistema cambiante, que puede modificarse a sí mismo, que es factible de transformarse en forma positiva ascendente través de la ayuda de un experto y de todo tipo de medios que actúan como estímulos. Así pues, la mente como << sistema abierto >> aparece como un << proceso de auto-regulación dinámica >>, capaz de responder ante la intervención de factores externos, como puede ser la educación metódicamente diseñada para conseguirlo.

Con este supuesto Feuerstein explica el desarrollo humano no solamente desde sus aspectos biológicos, sino desde los puntos de vista psicológico y sociocultural. En un sentido más amplio, la modificabilidad es un fenómeno que se debe considerar como un continuo a lo largo de la vida por lo que se trata de un concepto de crecimiento humano, inherente a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas,

³³ Ambas teorías, la MCE y la EAM, llevan a R. Feuerstein a desarrollar el "Dispositivo de Evaluación de la Propensión de Aprendizaje" (*Learning Propensity Assessment Device* -LPAD-) y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein (EIF) o Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) para la creación de ambientes modificantes con la finalidad de capacitar a la gente, para adaptarse a situaciones nuevas, inclusive, cuando ésta presenta altos niveles de funcionamiento.

y de las habilidades de razonamiento en la búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que le plantea el entorno.

Feuerstein atribuye al individuo un alto grado de modificabilidad de naturaleza estructural porque constituye un sistema abierto que piensa, conoce, trabaja y es susceptible de adaptación. Todo sujeto es sensible a la interacción social y es perceptivo ante los estímulos internos y externos y a las fuentes de información para los que proyecta una actitud y respuesta; sin embargo, *esta modificación no ha sido intencionada ni estructurada*, sino que por lo común es resultado de la exposición directa a los estímulos, y tal vez no es fruto de una mediación prevista por los demás.³⁴

La aplicación de estos principios al ámbito de la educación demostró que la gente con bajo rendimiento, y en ciertos casos extremadamente bajo, pudo ser capaz de modificarse mediante procesos cognoscitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad.

De acuerdo con Feuerstein, no basta con hablar de diferencias culturales, definidas como comportamientos deficientes ante la falta de familiaridad con las tareas de aprendizaje, con estilos cognitivos, o con contenidos y modalidades de presentación, sino también es importante tomar en cuenta que: Cuando el funcionamiento mental y el rendimiento escolar son bajos, se puede atribuir al uso ineficaz de las funciones mentales que son prerrequisito para el funcionamiento cognitivo adecuado.³⁵

Para Feuerstein el término de *síndrome de privación cultural* explica el estado de reducida modificabilidad cognitiva de un individuo, que considerado como organismo, constituye un sistema organizado inmerso dentro de otra estructura más amplia formado por el universo en el cual existe. Desde su punto de vista, la ruptura intergeneracional deteriora el proceso inherente a la cultura, misma que se manifiesta en la ausencia o la pobreza de funciones cognitivas, aun al interior de un grupo social determinado como secuela de la falta de mediación y transmisión cultural de conocimientos, valores, creencias y significados.³⁶

Entonces, el bajo rendimiento escolar es ocasionado por el uso ineficaz de las funciones mentales -entre ellas los conocimientos previos que son prerrequisito para un

³⁴Martínez Beltrán José María, et al. *Metodología de la mediación en el P.E.I. (Orientaciones y recursos para el mediador)*, p. 27

³⁵*Ibid.*, p. 27

³⁶*Ibid.*, p. 22

funcionamiento cognitivo adecuado- y la falta de tendencia a organizar los estímulos que facilitarían su uso ulterior en los procesos mentales. Además, se basa en la idea de que el desarrollo de la inteligencia no es solamente el resultado del proceso de maduración del organismo o sujeto de aprendizaje, ni de una interacción independiente, autónoma, con el mundo de los objetos. Más bien, es producto combinado de la exposición directa al mundo y lo que Feuerstein denomina *experiencia de aprendizaje mediado*.

En la concepción psicopedagógica de Feuerstein, se prioriza la modificabilidad cognitiva del individuo encauzado a su desarrollo para potenciar su funcionamiento mental, y así mejorar sus realizaciones intelectuales en el aula, pues a través de la modificación es cuando la persona muestra su *potencial de aprendizaje*, entendido como la capacidad de pensar y madurar una conducta más inteligente que la observada.³⁷

Asimismo, para Feuerstein el mecanismo de interacción activa-respuesta, autodetermina la evolución cognoscitiva y las estructuras básicas del pensamiento. Su modelo psicopedagógico se preocupa más en la forma en que aprende el alumnado, se centra en el proceso donde el individuo lleva a cabo la transformación de las informaciones en conocimientos, en saberes y no tanto en el resultado, en el producto elaborado.

De tal manera que lo importante son las tareas frente a las que se encuentran en una situación de aprendizaje, ya que su propósito fundamental está enfocado al despliegue de habilidades de pensamiento y no en medir o señalar los coeficientes de inteligencia. Es decir, no se queda en lo académico como *resultado de la actividad* sino en desarrollar la capacidad del sujeto para emplear estrategias y usar recursos, y hacer que descubra cómo se las arregla para encontrar una solución de una determinada tarea o para resolver problemas para llegar a tal resultado.

En su papel de formador, el docente debe empeñarse en proponer estrategias innovadoras de intervención activa sobre las actitudes y el funcionamiento de las estructuras mentales de los educandos, y en coadyuvar a que corrija sus deficiencias para que sea él mismo capaz de regular el curso de su desarrollo. Por ejemplo, hacer inferencias, tomar decisiones, planificar comportamientos, etc.³⁸

³⁷ *Ibid.*, p. 27

³⁸ *Ibid.*, p. 25

La tarea mediadora del profesor consiste en ayudar al aprendiz a que comprenda y adquiera consciencia de su funcionamiento cognoscitivo, de las operaciones mentales puestas en acción en las situaciones de aprendizaje para alcanzar la autonomía, delegándole poco a poco la responsabilidad de su autoaprendizaje con el uso consciente de las estrategias.³⁹

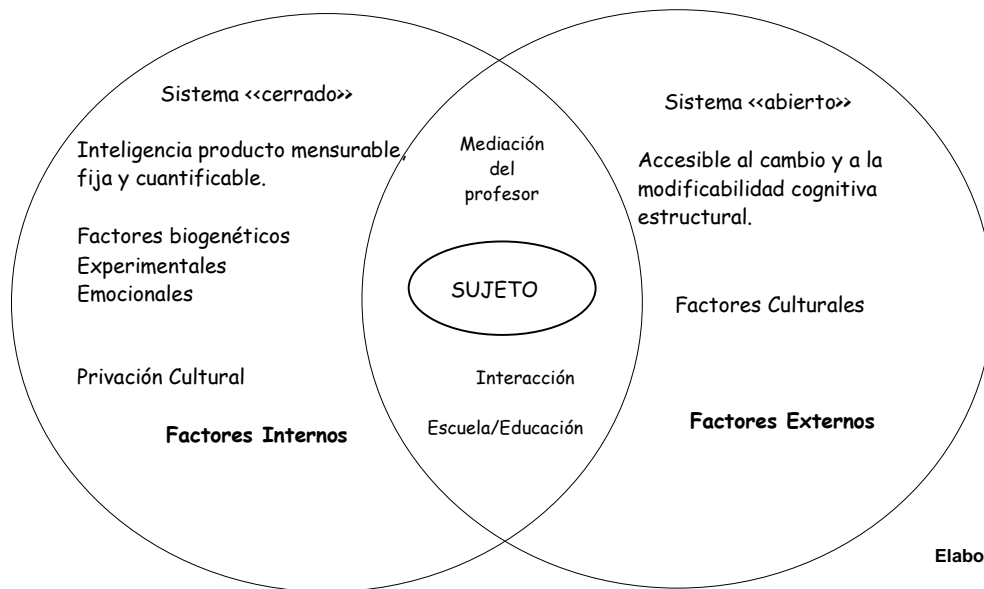
Los contextos de aprendizaje y todos aquellos elementos consustanciales al alumno como su historia, sus proyectos, su entorno, su cultura y su sentido de colaboración pueden ayudarlo a desarrollarse y aprender con eficacia. El entorno y los materiales de que disponga el sujeto, de cierta forma son factores que inciden en el aprendizaje, pero también la manera en que habrá de comportarse, y en la medida en que ponga en acción sus procesos internos (operaciones intelectuales como pensar, reflexionar, imaginar, inventar o como explicar, argumentar, categorizar, etc.) durante la ejecución de las actividades.⁴⁰

En consecuencia, para que coexista producción de conocimiento, de elaboración de saberes se requiere organizar la información en función de un proyecto y eliminar lo superfluo, procesarla para rescatar los datos significativos, interpretarlos, y sí es el caso reorganizarlos, entre otras operaciones. Además, se necesita que el docente y el educando se apliquen juntos en los problemas que les incumben a ambos.

³⁹Martínez Beltrán, José María, *La mediación en el proceso de aprendizaje*, pp. 20-21

⁴⁰*Ibid.*, pp.16-17

Lo antes expuesto, se sintetiza en el siguiente gráfico:



2) La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

En el núcleo de la MCE se encuentra la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) definida por Feuerstein como:

[...] un <<proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención... que selecciona, enfoca, retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje>>, pero además, <<la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas>> (R. Feuerstein, 1980) (11).⁴¹

Así, el aprendizaje del sujeto se forja a través de la exposición directa de los estímulos considerados como el mecanismo más penetrante de interacción con su entorno. El sujeto se ve afectado al responder a los estímulos ya que se estructura y se reestructura continuamente, se adapta y aprende en este proceso, y si se cuenta con la participación mediadora, su instrucción será más eficaz.

⁴¹ *Ibid.*, p. 26

El modelo de EAM se representa en los siguientes términos:



E= Estímulo

H= Humano mediador, entre los significados y el alumno, dona estrategias e incluso valores de existencia.

O = Organismo o sujeto de aprendizaje

R = Respuesta

La función de profesor-mediador exige el cumplimiento de un perfil, de una serie de requisitos que deberá cubrir para la profesionalización de la enseñanza. Se requiere que tenga conocimiento de todos aquellos aspectos que coadyuven a *enseñar a pensar*, es decir, que cuente con una formación psicopedagógica, en términos de que conozca:

- a) Cómo funciona la estructura cognoscitiva, lo cual implica que sepa como se construye y modifica lo cognitivo estructural en el sujeto que aprende.
- b) De técnicas o estrategias de enseñanza y de aprendizaje para saber cómo intervenir en forma adecuada en la solución de deficiencias que vaya detectando, ello con la finalidad de potenciar la estructura cognitiva del alumno desde la disciplina curricular que imparte.
- c) Las funciones y operaciones cognitivas, tanto para su desarrollo como para la prevención de su bajo nivel de funcionamiento.
- d) Los rasgos específicos de la interacción educativa que estos planteamientos llevan consigo.⁴²

Por lo antes expuesto, es importante que el profesor reconozca sus carencias como mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sea consciente de la necesidad de actualizarse de manera permanente a la luz de las nuevas aportaciones psicopedagógicas y de la disciplina que imparte. Indudablemente, tal situación le permitirá ampliar su mirada y lo llevarán a descubrir en las necesidades del sujeto que aprende nuevos estilos de interacción, adaptándose a su ritmo y carencias (cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales), no pasando por alto el carácter dinámico de la inteligencia y la estructura que la

⁴² *Ibid.*, p. 54

conforma, y teniendo presente que conocer no es un producto sino un proceso y los significados derivados de este transcurso.

Por añadidura, también se tiene que considerar una nueva concepción de instrucción basado en el análisis de los procesos y no en los resultados -inducir en el sujeto la reflexión sobre el **qué** y el **cómo** de sus procesos-, y una visión más dinámica de la evaluación del potencial de aprendizaje. Del mismo modo, el mediador debe contar con un repertorio de recursos confiables para obtener del educando mayores niveles de eficiencia académica en su pretensión de formar a la persona y de proveerlo de los instrumentos necesarios para su continua evolución o modificación.⁴³

Los planteamientos psicopedagógicos de Feuerstein ponen al alcance de los educadores un gran número de herramientas conceptuales cognoscitivas que caracterizan y dan forma a los aspectos aplicados de la teoría de la MCE: el Mapa Cognoscitivo, las Funciones Cognitivas Deficientes (FCD) que contemplan los prerrequisitos que conceden al mediador la pauta de los problemas a cuidar en el educando para el desarrollo intelectual y el crecimiento en la realización de las Operaciones Mentales (OM)⁴⁴ que determinan el auténtico desarrollo y la "orientación de procesos".

El educador será, entonces, creador o modificador de estructuras cognitivas que conviertan a los educandos en seres capaces de percibir la realidad con la mayor corrección posible y sin sacrificar la creatividad, pero haciéndola viable gracias a la estructura.⁴⁵

La EAM conlleva la explicación de los procesos cognoscitivos como subproducto de la transmisión cultural. Su puesta en práctica es primordial en la determinación de las tendencias evolutivas y de los cambios importantes que ocurren en el funcionamiento mental humano puesto que, por mediación del profesor, los individuos podrán aprender a tener el control de sus comportamientos, usar estrategias apropiadas a las tareas y dominar las operaciones mentales que posteriormente empleará en otras situaciones para resolver otras tareas y problemas.⁴⁶

⁴³ *Ibid.*, pp. 62-63

⁴⁴ Feuerstein identifica diversas operaciones mentales que de alguna manera representan el conjunto de capacidades que han de desarrollar e interiorizar los sujetos para resolver cualquier problema o situación ya que son la base de la estructura mental. Entre estas operaciones mentales se encuentran las de *Identificación, Diferenciación, Representación Mental, Transformación Mental, Comparación, Clasificación, Codificación-Descodificación, Proyección de Relaciones Virtuales, Análisis-Síntesis, Inferencia Lógica, Razonamiento Analógico, Razonamiento Hipotético, Razonamiento Transitivo, Razonamiento Silogístico, Razonamiento Divergente y Razonamiento Lógico.*

⁴⁵ Martínez Beltrán, José María, *op. cit.*, p. 17

⁴⁶ Martínez Beltrán, José María, *et al.*, *op.cit.*, pp. 34-35

Para que la acción pedagógica incida favorablemente en el aspecto formativo y autónomo del individuo, es conveniente que el profesor reflexione e interiorice todas las actividades que le incumbe en su papel de mediador educativo y en la interacción alumno-medio, de modo que pasen a ser la forma habitual de su actuación.

La EAM desde la perspectiva educacional representa, como se ha señalado, la acción recíproca alumno-medio que se sustenta en una serie de características o criterios como propuesta psicopedagógica innovadora, que puede influir positivamente en la formación integral del educando.

A continuación se describen los aspectos que distinguen la EAM.

Características de la mediación

1. *Intencionalidad y la reciprocidad.* Se trata de una mediación intencionada, con propósitos expresos sobre la actividad modificadora del proceso cognitivo del alumno, de su aprender, de la adquisición de hábitos personales y sociales y de su sistema básico de necesidades, cada vez más rico y estructurado.

Al mediador le concierne tener una definición clara del objetivo que se propone, que guíe la planeación y programación, la selección y organización de la información, así como la progresión del proceso de aprendizaje adaptándose a las características del sujeto, buscando su implicación, haciéndole asumir los estímulos para generar su reciprocidad en los mismos aspectos en lo que se manifiesta la intención del mediador.

2. *Trascendencia.* En su papel de agente, el profesor conducirá al alumno a entender que la actividad a realizar no se acaba en sí misma sino que puede servirle para otras ocasiones de aprendizaje. De manera deliberada implicará en el alumnado a relacionar actividades del pasado con el futuro, y a reflexionar sobre las situaciones de la vida a través de un mecanismo de generalización y transferencia.

Las acciones del mediador consisten en crear un nuevo sistema de necesidades superiores que trasciendan las actuales, intentar que los aprendizajes extiendan de lo inmediato y lo instrumental, a proyectar los aprendizajes a nuevas situaciones presentes o futuras y ayudar a que el sujeto relacione lo que ya conoce con lo que aprende.

3. *Significado.* Es competencia del profesor seleccionar los contenidos de la asignatura que imparte y elaborar diseños para enseñar los temas de forma estructurada, y por lo tanto, estructurante de la mente para cimentar el constructo personal del individuo, invitándolo a entrar al saber como dueño de sus propias capacidades, estimulándolo a conocer el significado de la cultura en la configuración de los pueblos, a percibir la realidad, adherirse a ella y organizar sus comportamientos a través de diferentes estrategias.

De hecho, *los contenidos como herencia cultural* de los adultos plasman su propia función mediadora entre el sujeto que aprende y el universo en el que está inmerso y que debe conocer. La mediación del significado de cada contenido u concepto habrá de remitir al docente a considerar la conexión entre los nuevos conocimientos y los ya existentes lo que, siguiendo a Ausubel y a Feuerstein, denominan como aprendizaje significativo.

El contenido y la modalidad de la presentación de la tarea son dos elementos básicos a considerar para propiciar la significatividad del aprendizaje. Al profesor le corresponde ayudar a sus alumnos a descubrir el sentido de la tarea, preparar un trabajo ajustado a lo que son capaces de realizar, evaluar sus ideas previas que signifiquen algo de tal manera que le permitan vincular los aprendizajes a otros conocidos y favorecer la correlación de los nuevos aprendizajes con otros ya realizados.

4. *Sentimiento de competencia.* Es positivo generar en el alumnado la consciencia de que <<es capaz de>> y así incrementar su autoestima, en la construcción de la imagen de sí mismo. Este propósito está íntimamente ligado al aspecto motivacional el cual es fundamental para el aprendizaje, por lo que debe situarse al educando en el camino adecuado para resolver la tarea, y evitarse la recriminación que genera un sentimiento progresivo de incapacidad y frustración dando lugar a expectativas negativas y al fracaso educativo.

El profesor debe potenciar en el aprendiz el sentimiento de capacidad para resolver la tarea, por lo que es importante impulsar la autoestima positiva, ofrecer al sujeto referencias sobre los progresos logrados y sobre el proceso que va realizando para que vaya reconociendo sus errores y éxitos.

5. *Control del comportamiento.* Es recomendable cuidar la regulación de la conducta, del dominio de la impulsividad, controlada en sí y por sí misma frente a las diversas tareas. Igualmente, es muy importante enseñar a los alumnos a detener la aceleración y aprender a autorregularse para realizar las actividades con paciencia y dedicación. Pensar antes de actuar.

6. *Participación activa y conducta compartida.* Se aconseja al profesor situarse al lado del sujeto para resolver la tarea, dirigiendo y encauzando el aprendizaje. Su papel en el aula no es la de transmitir conocimientos, sino mostrarse como una figura que comparte la búsqueda de mecanismos adecuados para la realización de la tarea, y de modo ordenado, explicará las operaciones seguidas y las estrategias empleadas en la realización de las tareas.

Asimismo, corresponde al docente regular el sentimiento de compartir y promover que los alumnos viertan aportaciones con orden, suscitar formas de trabajo que generen el intercambio de ideas entre los participantes mediante el desarrollo de actitudes de cooperación, respeto, solidaridad y ayuda mutua. Para que ello ocurra es prudente despertar el sentimiento de pertenencia no sólo a un grupo, sino además a una determinada cultura, a una sociedad concreta. Es recomendable que el mediador, se interponga entre esa realidad sociocultural y la realidad personal del aprendiz.

7. *Individualización y diferenciación psicológica.* Es importante tener en cuenta las diferencias individuales y aceptar a cada sujeto como es, con sus particularidades de desarrollo, capaz de pensar de forma independiente y diferente a los demás, con sus estrategias y su modo de aplicar las operaciones mentales. Por lo tanto, es aconsejable que el docente realice un seguimiento continuo y observe las características individuales, los estilos cognitivos y sistemas personales de cada alumno en la resolución de las tareas, adecuándolas a su ritmo de aprendizaje.

En correspondencia con lo anterior, es trascendente tener en cuenta la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades respetando los distintos ritmos de aprendizaje ajustando el trabajo de cada alumno a sus posibilidades, valorando los procesos de modo criterial y no normativa, así como la autoevaluación para que el alumnado sepa en qué momento está. Al mismo tiempo, es oportuno potenciar y apoyar las respuestas discordantes y creativas alentando así a la formación de un pensamiento divergente y original.

8. *Búsqueda, planificación y logro de objetivos.* Es conveniente inculcar en el aprendiz la necesidad de trabajar según unos objetivos, los cuales tendrán que formularse con claridad y con la idea de que ayuden a controlar la conducta a través de estrategias idóneas que conduzcan a conseguirlos. Con ello se procura favorecer la autonomía del sujeto y lo va capacitando en la tarea de planificar y evaluar su propio trabajo.

Además, también es pertinente planear la actividad de forma que el alumnado organice el modo de abordarla y llevarla a cabo. Para ello es muy importante realizar una selección de estrategias que auxilien al alumno a planificar y a resolver tareas, así como a constatar si alcanzó los objetivos.

9. *Adaptación a situaciones nuevas.* Una de las ayudas se centra en apoyar a los sujetos a inquirir en cada tarea lo que es novedoso respecto a otras ya realizadas. Fomentar la curiosidad intelectual, la originalidad, la creatividad y el pensamiento divergente es labor del mediador si la pretensión es hacer al alumno flexible, tanto en la aceptación como en la creación de lo nuevo en sus respuestas.

Lo anterior exige activar la discusión en el grupo en torno a las distintas estrategias empleadas por parte de cada uno de los participantes en la resolución de las tareas, y utilizar diferentes modalidades de lenguaje y distintas metodologías para el trabajo en clase. Al plantear la variedad de tareas y la diversidad de estrategias ayuda a que los alumnos tomen consciencia en cada actividad, de la novedad que supone respecto a la anterior.

10. *Conocimiento de la modificabilidad y el cambio estructural.* Crear consciencia en el alumno de que puede mejorar su propio funcionamiento cognitivo en cada tarea realizada. La intención es que vaya descubriendo que cuenta su propio potencial de intelecto con la capacidad de generar y procesar información; y una forma de constatarlo, es a través del seguimiento y la reflexión de su proceso de aprendizaje para que vaya percibiendo los cambios y cómo éstos afectan a cada una de las fases del acto mental.

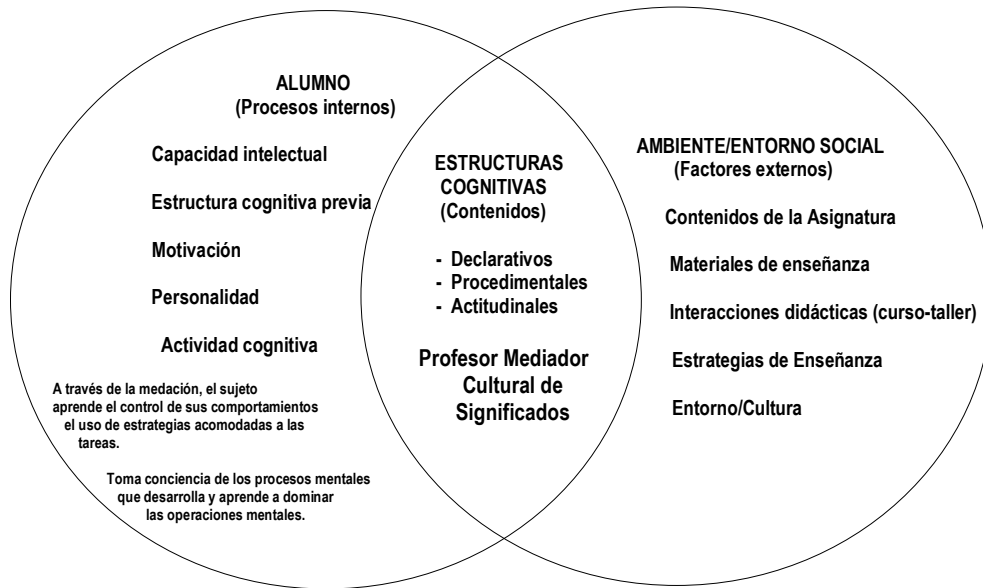
El mediador debe tener la convicción en la capacidad de cambio de las personas con las que trabaja; esto ya significa y requiere un espíritu optimista.

11. *Incentivos o refuerzo positivo.* El alumno debe reconocer su modo de funcionamiento y los cambios que va sufriendo a través de la mediación. Ello le servirá de estímulo positivo ascendente al darse cuenta de los logros conseguidos y de la necesidad de continuar esforzándose para seguir avanzando.

Por esta razón, la tarea debe constituirse en una fuente de motivación y de refuerzo positivo y, valorar explícitamente, el grado de eficiencia que va alcanzando el alumno.⁴⁷

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 68-80

EDUCABILIDAD COGNITIVA: MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL DEL CONOCIMIENTO Y LA INTELIGENCIA.



Elaborado por el autor, 2009.

La anterior representación gráfica de la Educabilidad Cognitiva Estructural compendia los aspectos inherentes al sujeto que aprende y aquéllos elementos participantes que sirven de mediadores o estímulos en su proceso de aprendizaje, mismos que se desglosan en:

Variables internas (personales)

Capacidad Intelectual. Es un aspecto primordial para la adquisición de conocimientos y para su estructuración por parte del sujeto.

Estructura cognitiva. Es la propiedad organizativa de la cognición que facilita la aplicación de lo adquirido a otros saberes superiores en abstracción. Existe la posibilidad de modificar dichas estructuras, de modo que el índice de transferencia de unos conocimientos a otros se apoye más sobre la estructura misma que sobre el conocimiento anterior.

Motivación. En cada persona aflora íntimamente y está ligado al esquema básico de necesidades. Todo aprendizaje está condicionado por la voluntad de aprender, y todo educador debe saber que la educación consiste en incitar motivaciones e intereses a primera vista inexistentes. Es trascendental reestructurar la necesidad para poder llegar a la modificabilidad.

Personalidad. El grado de maduración, la mayor o menor impulsividad, el ajuste personal, las diferencias individuales habrán detenerse en cuenta para poder regularlos desde la realidad de cada sujeto y desde la posibilidad de influir sobre ellos.

Variables externas (ambientales)

Profesor-mediador. Figura clave de la actividad cognitiva de cada alumno, es mediador entre el conocimiento y el alumno, aunque sea sólo para clarificar conceptos y regular el aprendizaje. La mediación docente en el contexto del aula adquiere un significado más específico: espacio creado entre el alumno y el contenido de aprendizaje, para regular y adquirir conciencia del proceso de interacción que entre ambos se realiza.

Materiales de enseñanza. La psicología cognitiva nos indica que además de la estructuración de los materiales en aspectos como orden de dificultad, gradación de pasos sucesivos, secuencia, usos de recursos, etc., exige la estructuración de los materiales desde los objetivos que le son propios, contemplando el desarrollo de estrategias, las funciones cognitivas que se buscan desarrollar, el control de comportamiento y de motivación, el logro de *insight* y de la transferencia.

Interacción profesor-mediador con sus alumnos y de éstos últimos entre sí. Esta relación mutua entre todos los participantes del acto educativo constituye el núcleo de la educación social: intencionalidad-reciprocidad, mediación de la trascendencia, del significado etc.⁴⁸

⁴⁸Martínez Beltrán, José María, *op. cit.*, pp. 50-53

CAPÍTULO 3

IMPORTANCIA DE LOS PROCEDIMIENTOS Y LAS ESTRATEGIAS EN EL CURSO-TALLER.

3.1 Los procedimientos en la formación de los aprendices.

En el Programa Indicativo (HUMyC I), particularmente en el rubro de las sugerencias de las estrategias de la carta descriptiva se intercalan las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje para el logro de los propósitos educativos. Sin embargo, ante el hecho de presentarse como recomendaciones en atención a la libertad de cátedra y a la flexibilidad de la planeación didáctica, se ha propiciado entre la mayoría de profesores del CCH, la poca o nula atención al cultivo de las habilidades transversales y a las habilidades específicas de dominio de la asignatura.

Para el logro de los propósitos educativos, se numeran una diversidad de materiales didácticos y actividades con la finalidad de generar sesiones dinámicas e interactivas en el contexto del curso-taller, y con ello, despertar el interés de los alumnos por el estudio del pasado humano.

Así en el citado Programa, en el apartado del *enfoque didáctico*, se aconseja fomentar entre los alumnos la consulta de definiciones, la reflexión de tópicos, el análisis de mapas históricos, la lecturas de textos y documentos históricos (económicos, políticos, demográficos, ideológicos, etc.).

De modo similar, se sugiere *desarrollar la creatividad de los escolares* ejercitándolos en la elaboración de cuadros sinópticos, cuadros comparativos, mapas históricos, periódicos murales, líneas del tiempo y cronologías. Además, como parte de su aprendizaje, se considera importante ejercitarlos en actividades de inferencia, en la redacción individual de resúmenes y breves escritos, conclusiones propias o en equipo al término de cada Unidad temática, de tal manera que se favorezca el crecimiento intelectual y el intercambio de ideas.

Por lo que respecta al profesor, se le recomienda emplear como apoyos didácticos: cuadros sinópticos, cronologías, líneas del tiempo, mapas históricos, juegos, preguntas-problema, periódicos, imágenes (fotografías, videos, películas, transparencias, caricaturas) y recursos multimedia (filmaciones, discos compactos interactivos, enciclopedias digitales, direcciones electrónicas de Internet, etc.). Incluso, se contemplan las prácticas de campo y visitas guiadas a museos y exposiciones para complementar los conocimientos y favorecer la integración del grupo.⁴⁹

También le corresponde al profesor como parte de su labor educativa seleccionar los materiales escritos y fragmentos de documentos históricos, apoyar a los alumnos en el análisis de los mapas históricos y emplear videos y películas acompañados de un guión de trabajo.

Y con relación al abordaje de los contenidos temáticos, se exhorta al docente la exposición sobre los planteamientos básicos de algunas corrientes de interpretación histórica, la presentación sintética de los temas, formular preguntas-problema que permitan a los alumnos arribar a conclusiones, etc.

En fin, existe una variedad de opciones conducentes a la planeación didáctica de su práctica docente. No obstante, estas posibilidades, todavía el proceso educativo gira en la figura del profesor, se continúan privilegiando los contenidos y los alumnos se resisten a romper con esa dependencia.

Normalmente, lo elaborado por los alumnos no contiene la información sustancial ante la falta de claridad sobre qué aspectos son los que deben sintetizarse de un texto; esta misma situación se presenta en la redacción de los resúmenes, la cual se reduce a una transcripción literal de párrafos sin que hagan gala de su capacidad de síntesis rescatando las ideas esenciales de un texto.

Toda esta variedad de estrategias anteriormente descritas de manera general, implica una actualización permanente, creatividad y un compromiso del educador para promover aprendizajes significativos y enseñarles a los alumnos *cómo hay que hacerlo* antes de solicitarles alguna actividad. Tenemos como ejemplo que se le puede solicitar al grupo la

⁴⁹Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II, pp. 6-8

elaboración de un cuadro sinóptico o un cuadro comparativo <<sobre las principales ideas>>, sin embargo, entre la población de estudiantes hay quienes no saben cómo hacer o construir un gráfico con ciertas características homogéneas originando una diversidad de presentaciones con descripciones disímiles.

Aunque en el Programa Indicativo (HUMyC I) del CCH se mencionan los procedimientos y las estrategias no hay una clarificación acerca del impacto que tienen en la enseñanza y el aprendizaje. Esta situación, en modo alguno, requiere de una visión amplia sobre estos conceptos que hoy en día, permean los Programas de Estudios de cualquier campo de conocimiento, y porque su instrumentación didáctica representa un apoyo invaluable del acto educativo para brindar una educación de calidad.

Un *procedimiento* tiene que ver con el aprendizaje de *saber hacer* que se significa por su naturaleza dinámica y su carácter trasformativo. Está presente en el campo de las operaciones mentales, y sin embargo no se le explicita en la Presentación ni en los aprendizajes educativos de los Programas Indicativos de Historia Universal.

Desde el punto de vista del español Cristófol A. Trepal i Carbonell, las cualidades de un procedimiento en todas las áreas y disciplinas cognitivas, tanto las generalizables como las específicas se expresan en los subsecuentes enunciados.

- a) Consiste en un conjunto de pasos o una secuencia de acciones bosquejados durante la etapa previa de trabajo, en la preparación de una clase para su enseñanza (*secuencia lógica*), pasos que hay que conocer declarativamente y saber aplicar.
- b) Exigen un orden de prioridad. No se trata de la práctica ensayo-error, esto es, de una serie de actos sin un orden fijo.
- c) Está encauzado a la consecución de una meta. Se precisa saber *por qué, cómo se hace* y *para qué* se hace en la pretensión de conseguir un objetivo, o en su caso, lograr la descripción de la tarea finalizada. Cuando un individuo hace algo inteligentemente, está pensando en lo que está haciendo; de tal modo que el conocimiento procedimental se adquiere por la práctica, se aprende haciendo y se

consigue de manera gradual a lo largo de diversas etapas educativas con la mediación del profesor (*secuencia psicológica*).⁵⁰

Para Trepát, los procedimientos pueden constituirse en herramientas mentales potencialmente duraderas en la generación de nuevos conocimientos. En un procedimiento, no obstante, sus límites e insuficiencias, tienen lugar las siguientes fases, a saber:

- *Competencia en Identificación de patrones o clasificación.* Es preciso aplicar criterios de identificación, clasificación y, sí la disciplina lo permite, de jerarquización. La serie de pasos para actuar sería, en un principio, de pocas acciones y referida a las tareas que admiten un mayor número de posibilidades generales. Resulta conveniente, pues, establecer secuencia de acciones:
 - *Instrucción verbal de la secuencia de pasos o acciones.* Ello es factible de manera externa por la acción de un profesor/a, o bien, mediante un manual que promueva el autodidactismo. Así pues, es necesario la descripción oral o escrita del orden de pasos antes de proceder a su puesta en práctica.
 - *Puesta en práctica de los pasos verbalizados previamente (procedimentación).* La prioridad de lo declarativo en la realización de la secuencia de acciones parece demostrarse en el hecho de que, con frecuencia, se suele verbalizar en voz baja lo que se hace al principio de esta fase de aprendizaje. No es posible afirmar que una secuencia está aprendida cuando su uso prácticamente está automatizado.
 - *La combinación o composición (según los psicólogos) de las distintas técnicas aprendidas en la fase anterior.* Se destaca en esta fase un nivel óptimo de automatización.⁵¹

Los planteamientos anteriores, concernientes al conocimiento histórico, Trepát subraya que todo individuo que aspire y tenga el interés por aprender Historia con rigor académico, necesariamente deberá involucrarse en *aprender a aprender, formarse en el método específico del historiador*, esto es, ser instruido bajo el precepto de un *saber hacer* con referencia a:

- Una actividad selectiva de hechos en el tiempo y en el espacio, esto es, saber situarlos.

⁵⁰Trepát i Carbonell, Cristófol A., *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, p. 26.

⁵¹*Ibid.*, pp. 48-50

- Recabar información de naturaleza histórica pertinente. Dicho de otra manera, saber investigar en diversas fuentes históricas primarias o secundarias y de consulta.
- La adhesión a una corriente de interpretación histórica.
- El conocimiento y manejo del vocabulario propio de la disciplina histórica.
- Saber construir estructuras, identificar procesos y reconocer términos en su denotación de la época.
- La aplicación de categorías temporales (sucesión, simultaneidad, duración y ritmo) en el marco de las convenciones establecidas en la teoría prevista.
- Saber clasificar el tipo de información y establecer relaciones dentro de una estructura en un periodo de tiempo, que van desde datos y conceptos de distinta naturaleza, así como los hechos históricos (políticos, militares, económicos, ideológicos, institucionales, etc.)
- Otorgar significado a los hechos históricos en un contexto para su explicación, identificando el proceso y las distintas causas, las motivaciones de tipo personal, así como sus consecuencias -detectando continuidades y cambios-, y las similitudes y diferencias (explicación de estructuras). Aquí cobra relevancia el uso de la empatía para comprender fenómenos del pasado.
- Comunicar los resultados del conocimiento histórico.⁵²

Empero, Trepas advierte tomar en cuenta las particularidades coexistentes entre los aprendices ya que no todos aprenden de la misma manera, y al mismo tiempo. Esto es, existe variabilidad en el bagaje de los conocimientos previos sobre un tópico o concepto sometidos al estudio: el aprendizaje dependerá no sólo del procedimiento adecuado, sino también del grado de abstracción de los conceptos para su comprensión, del interés despertado y la responsabilidad de los alumnos al realizar la tarea.

Sobre este mismo asunto, en palabras del pedagogo Bernardo Gargallo López adscrito a la Universidad de Valencia, España, la definición de <<procedimiento>> es muy amplia. Por lo general, algunas ideas que la definen se encuentran las de destreza/habilidad, técnica, estrategia, método, algoritmo, hábito y rutina.

⁵² *Ibid.*, pp. 140-146

No obstante, esta amplitud de términos que definen al procedimiento, este autor asegura que las distintas enunciaciones refieren a la consecución de una meta o al logro de un objetivo concreto. De tal modo que el diseño de la tarea o la acción, así como el tipo de procedimiento habrán de orientarse para alcanzar algún propósito educativo.⁵³

En ese sentido, Gargallo López coincide con Trepát al relacionar el *saber hacer* con el procedimiento cuya empresa consiste en desarrollar las habilidades de aprendizaje, dado que:

Cuando hablamos de procedimientos nos referimos a conocimientos que implican saber hacer las cosas (con las cosas o sobre las cosas, las personas, la información, las ideas, los números, la naturaleza, los símbolos, objetos, etc.).⁵⁴

Ambos autores expresan que el binomio *saber/saber hacer* es indisociable ya que el aprendizaje de nuevos saberes implica la *fusión del cuerpo de conocimientos de una disciplina y su aplicación práctica* en varias circunstancias. Por ejemplo, durante la consecución de una meta, para alcanzar un objetivo concreto, solucionar un problema, ejecutar una tarea, o bien, para producir algo.

De alguna manera, con este tipo de saberes -declarativo y procedimental-, a decir de los investigadores y psicólogos en educación, se garantiza su almacenamiento en la memoria a largo plazo o esquemas cognitivos del individuo, y están disponibles para emplearse en otras situaciones.

Por lo antes dicho, en el apartado del enfoque didáctico y en la columna de las sugerencias de las estrategias del Programa Indicativo (HUMyC I), debe subrayarse la importancia del *modelaje* del profesor en la construcción y en el aprendizaje de procedimientos que coadyuven al desarrollo de habilidades y al dominio de capacidades.

Ante todo, la figura del docente es imprescindible en el proceso de interiorización de un procedimiento pues es a través del esfuerzo instructivo específico, la planificación intencional y consciente (enseñanza directa, la instrucción por modelamiento y la inducción a la reflexión), como se influye positivamente en el sujeto inexperto para que se

⁵³ Gargallo López, Bernardo, *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje: su naturaleza, su enseñanza y evaluación*, p. 42

⁵⁴ *Ibid.*, p.28

familiarice y comience hacer suyo este tipo de aprendizaje hasta lograr un dominio experto con condiciones de mejorar su rendimiento académico.⁵⁵

Por el contrario, una persona sin una instrucción previa se ve orillada a elaborar o idear algún procedimiento para resolver alguna tarea: su método es lento, se aprecia inconsistencia en sus acciones -avanza, retrocede, progresa y se detiene-, como resultado de la ausencia de una secuencia ordenada en su proceder y la falta de una orientación al respecto.

En palabras de Gargallo López, cuando un individuo ha interiorizado un procedimiento, entonces:

[...] son difíciles de interrumpir o parar, se ejecutan con gran velocidad o con una estructuración temporal muy acompasada, pueden hacerse al mismo tiempo otras cosas, no es preciso estar atento a lo que se hace, no es preciso pensar, recordar o representar lo que se ha de hacer, y no contiene el total de operaciones que en su día fueron aprendidas, sino que se han reducido, simplificado o eliminado (Valls, 1993).⁵⁶

De lo antes expuesto, se puede concluir que los procedimientos se basan en técnicas y su enseñanza es fundamental para lograr el aprendizaje en una asignatura en el ámbito de la educación formal.

Generalmente el *procedimiento* involucra dos tipos de actividades:

- 1) Hacer un trabajo práctico (parte externa).
- 2) Pensar una actividad (parte interna que implica procesos intelectuales).

3.2 Estrategias de enseñanza.

Desde la perspectiva constructivista, Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas precisan las *estrategias de enseñanza* en términos de *procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes*

⁵⁵De esta manera, cuando un procedimiento ya es dominado por el sujeto, este *saber hacer* se transforma en una técnica, en una habilidad, en una destreza o en un hábito; en cambio para un novato, el procedimiento representa una estrategia que debe construir y a de apropiarse: la condición de procedimiento o de estrategia como tal está determinada por el momento y el sujeto.

⁵⁶ Gargallo López, Bernardo, *op. cit.*, p., 43

significativos, ya que tienen la finalidad de alcanzar ciertos objetivos educativos, y simultáneamente, constituyen medios o recursos para prestar ayuda pedagógica.⁵⁷

Su puesta en práctica se relaciona con los tipos de recursos y procesos cognitivos básicos que prescribe el mismo aprendiz. Particularmente, los *conocimientos previos* de que dispone los cuales están organizados en forma de un reticulado jerárquico, constituido por esquemas y/o estructuras cognitivas sobre distintos temas que son indispensables (hechos, conceptos, principios, etc.), para la construcción de nuevos conocimientos, la atención, la percepción, la codificación, el almacenaje y la recuperación de información.

En la medida en que las estrategias de enseñanza son *transferidas* a los alumnos y son adoptadas por éstos, *se transforman en estrategias de aprendizaje* cuya aplicación es controlada y no automática, lo que ineludiblemente exige una toma de decisiones y una planificación previa de actividades.

Las estrategias constituyen un instrumento de gran potencial para el aprendizaje. Su ejecución implica un *saber* y una *experiencia metacognitiva*, autorreguladora, para ejercer un control sobre ellas. Lo metacognitivo comprende aquella parte del conocimiento sobre el mundo que el sujeto posee y que tiene que ver con cuestiones cognitivas y/o psicológicas.

3.3 La metacognición.

La meta educativa del CCH en teoría, es la formación integral de los educandos capaces de adquirir y construir conocimientos, de obtener valores que los formen como futuros ciudadanos, que interactúen con sus semejantes y que se formen dentro de la cultura básica conducentes a un aprendizaje autónomo.

Hemos visto desde la perspectiva de la teoría educativa que el aprendizaje es entendido como un proceso de pensamiento que consiste en establecer relaciones entre la información nueva y el bagaje de saberes previos que posee el sujeto, quien construye y

⁵⁷Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p. 141

los reestructura valiéndose del empleo de estrategias o procedimientos con el fin de lograr la comprensión.

En la instrucción planificada ejercitar a los alumnos en las habilidades cognitivas garantiza su eficacia en tanto influye en la creación de hábitos y recursos para el autoaprendizaje, lo cual se puede lograr cuando es el propio alumno quien adquiere los conceptos naturales, aquellos que le proporciona su búsqueda personal. *Aprender a aprender* implica la adquisición de capacidades, habilidades o destrezas que permiten el acceso personal a diversos contenidos y al logro de los objetivos de la disciplina en cuestión.

Desde una fundamentación psicopedagógica, el aprendizaje de las estrategias expresa el tránsito del conocimiento intuitivo experiencial al de la representación mental. En esta etapa de transición, los sujetos, ante las características intrínsecas de la **tarea** advierten si la información contenida les es o no familiar; si su solución exige un alto grado de dificultad o si es fácilmente relacionable con los conocimientos previos que posee, etc.

En esta fase de transformación y de *situación de conflicto*, se conjugan las creencias de los aprendices sobre sus propios saberes puesto que se percatan de sus capacidades y limitaciones acerca de los diversos temas o dominios, de las operaciones que realiza, de los fallos en que incurren, y del modo de mejorar la calidad del pensar, ya sea este convergente o divergente.

Frente a la tarea, el individuo se posiciona en la circunstancia de *aprender a aprender* y *aprender a pensar*. Incluso, a cada sujeto le permite establecer comparaciones consigo mismo y otras personas con respecto al saber de dichos contenidos, tales como sus compañeros de clase, hermanos, profesores, etc., y darse cuenta de lo que tienen en común, cuando aprenden, todas las personas en general.⁵⁸

En la actualidad, la docencia ya no debería reducirse a transmitir conocimientos, sino más bien, en promover que el alumnado los construya. Por lo tanto, las nociones de *procedimiento* o *estrategia* cobran gran relevancia en la formación educativa. Hemos visto que dichas nociones en el ámbito educativo están relacionados con un plan, un curso de acción conscientemente deseado y determinado de forma anticipada, que engloba

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 244-245

procedimientos o actividades secuenciadas que orientan las acciones del profesor y de los alumnos para conducir y asegurar el logro de los objetivos o aprendizajes.

Al profesor en su calidad de mediador educativo le corresponde precisar y decidir *qué del aprendizaje*, de lo que el alumnado deberá aprender de la asignatura como corpus de conocimientos en tanto herencia de la cultura.

De la misma forma, de acuerdo a lo argumentado, el docente dada su preparación en la materia tiene la facultad para determinar *el cómo*, pues gracias a sus vivencias y preparación académica ha desarrollado la *consciencia del cómo* es posible generar el conocimiento, aspecto trascendental que habrá de transferir a sus alumnos para que éstos alcancen la autonomía en el aprender y en el pensar.⁵⁹

En efecto, es muy importante que el profesor tenga presente en todo momento que el individuo necesita ser educado en varias dimensiones. Esto es, con relación al objeto y método de estudio, a la renovación y elaboración del conocimiento, al de su propio accionar cognitivo, esto es, de la manera en que aprende; de su perfil de aprendizaje y de su estilo cognoscitivo. Todo ello para el dominio de los contenidos disciplinarios o para la correcta conducción de su propia persona.

En ese sentido, la mediación del profesor consiste en *facilitar el acceso del alumno a las diversas experiencias de aprendizaje* no sólo de aquellas que le permitan conocer el mundo por lo que de él aprende y para la adquisición de cultura; sino también, de aquellas que le hablen de *cómo* se adquiere el conocimiento significativo, de la trascendencia de las estrategias, recursos y habilidades que tendrá que desarrollar en la práctica educativa para conseguirlo, así como su transferencia a diferentes contextos.

Es a través de las articulaciones cognitivas adecuadas como los individuos obtienen el autocontrol de su funcionamiento mental y pueden hacer frente al desafío alineante de la sociedad tecnificada, que avanza a un ritmo superior a los conocimientos y habilidades para los que forma la escuela de hoy.

⁵⁹ Martínez Beltrán, José María, *op. cit.*, p. 58

Actualmente, dentro de la especificidad de la psicología cognitiva se habla de la **metacognición**, término que alude al aprender de manera independiente y significativa gracias el uso consciente de estrategias de aprendizaje.

Desde la postura de Feuerstein la metacognición tiene lugar toda vez que el sujeto tiene consciencia de su propio pensamiento, de las habilidades y estrategias necesarias de que dispone para ejecutar de manera efectiva una tarea.

Para Feuerstein, conocer y saber cómo conocer permite al sujeto valorar la calidad de su aprendizaje y le concede la oportunidad de interpretar constantemente la experiencia. Por ello, el pensamiento se convierte en un instrumento de transformación de la realidad y de modificación de estructuras previas, para la aprehensión de la cultura y el dominio de las habilidades mentales que cada situación exige para darle una solución personal.⁶⁰

Con base a los planteamientos esbozados, este autor afirma que:

Por eso resulta tan importante que se convierta en realidad el **enseñar a pensar**, manejar datos y referencias, a trazar estrategias, a extraer normativas de comportamientos capaces de ser transferidas a otras situaciones por su poder de generalización. Y todo ello con la intención de que esos aprendizajes lleguen a **automatizarse**, a ser hábitos de comportamiento que se actualicen sin el esfuerzo que requiere toda experiencia nueva y toda situación de sorpresa. *Las estrategias, por tanto, como componentes de la metacognición, sobrepasan el simple nivel de aprendizaje de contenidos escolares y se extienden a todo el funcionamiento personal.*⁶¹

Por consiguiente, el sujeto va adquiriendo control de su pensamiento, sí y sólo sí se convierte en dueño de su propia experiencia, esto es, que la ejecución de la actividad que realiza sea consciente, que se percate de lo que sucede en ella, del significado de la experiencia de pensar, aprender y actuar en distintas situaciones. Lo importante es que interiorice y almacene en su memoria a largo plazo *qué, en qué medida, porqué, cómo, para qué, y en que situación* lo hace, de tal suerte que le permitan autorregularse y sean la pauta de la evaluación de actividades, la revisión de resultados y la terapia de dificultades.⁶²

⁶⁰ *Ibid.* p. 63

⁶¹ *Ibid.* p. 64

⁶² Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 248

Cuando el *sujeto tiene el control de su pensamiento*, ello precisa que el aprendiz posee un conocimiento y experiencia metacognitiva, y sobre todo autorreguladora, que le permiten identificar, determinar o precisar la meta de aprendizaje ya sea que esta se genere externa o internamente. Gracias a la reflexión, el sujeto planifica y revisa la actividad mental, programa la estrategia, verifica el resultado, corrige errores, organiza secuencias de dominio de información (*¿Qué voy hacer?, ¿Cómo lo voy hacer?, ¿Cómo aprendo?, ¿Qué hago para recordar?, ¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Qué tan bien o mal lo estoy haciendo?, etc.*).

En síntesis, la interiorización es ante todo un proceso interno, individual y constructivo. No obstante se requiere la presencia de un mediador encargado de elevar gradualmente los niveles de complejidad de comprensión, por ello, la internalización es un proceso <<*intra*>> e <<*interpsíquico*>> conducente hacia la adquisición de un aprendizaje metacognitivo a través del diseño y la aplicación de estrategias que influyan positivamente en los procesos de aprendizaje del sujeto.

Por consiguiente, el *manejo adecuado de estrategias específicas* permite al sujeto dominar lo que deben aprender para lograr los objetivos de diferentes empresas cognitivas, tales como aprehender, comparar, comprender el lenguaje oral y escrito, etc. En definitiva, el desarrollo interactivo de la metacognición aumenta la comprensión de los problemas de aprendizaje, y ofrece al educador abundantes técnicas de intervención más eficaces que le permitan transferir al alumno este *aprender cómo y cuándo* aplicar las estrategias flexiblemente.

Vale la pena tener presente que la aspiración teleológica del CCH como institución educativa es formar <<*alumnos estratégicos*>>, que sean conscientes y tengan el control sobre lo *que aprenden* y del *modo que aprenden* a partir del empleo de determinadas habilidades cognitivas, es decir, que sepan cómo y cuándo hacer uso de ellas.

Así, el principio de *aprender a aprender* involucra el aprendizaje de estrategias o procedimientos relacionados con la puesta en práctica de las formas propias del método de alguna disciplina. En otras palabra, se hace referencia al <<*saber cómo conocer*>> lo

que revela el despliegue de habilidades y saberes específicos para construir significados y entender las ideas o problemas de forma global.

Se ha visto lo largo de este capítulo que el aprendizaje de estrategias entraña en el sujeto una parte externa (la realización de un trabajo práctico) y un segmento interno (implica procesos intelectuales del sujeto al ejecutar alguna habilidad o destreza) que confluyen en el desarrollo de alguna capacidad.

En este proceso, se requiere de la asistencia de un experto, que lo auxilie a autorregularse durante el estudio y el aprendizaje, retirando gradualmente este apoyo en la idea de alcanzar la autonomía en el aprendizaje. Obviamente, en este tránsito el individuo vivencia la autorregulación lo que le permite darse cuenta de las habilidades con las que cuenta, así como de sus deficiencias, de sus fortalezas y debilidades. Ello, le brinda la oportunidad de conocerse a sí mismo como estudiante.

Para satisfacer los propósitos educativos del CCH, que tiene como centro de atención al alumnado y los consabidos aprendizajes, requiere de un profesor que posea una formación disciplinaria, psicopedagógica y didáctica por lo menos, para ofrecer una instrucción eficaz y formativa, que sea creativo y capaz de dominar las estrategias y/o procedimientos de aprendizaje acordes a los requerimientos de su materia.

Al docente le concierne la responsabilidad de promover deliberadamente los procesos cognitivos de los estudiantes, y la mejor manera de hacerlo, es a través de una instrucción de estrategias idóneas según la habilidad mental y los aprendizajes que se pretendan alcanzar en congruencia con la temática, el curso o la asignatura de que se trate ya que se busca que aprendan de manera simultánea el contenido y los procesos tácitos en su aprendizaje.

En relación con lo antes dicho, Antolí Benedito comenta que:

El acto didáctico busca proporcionar/adquirir/ crear conocimientos culturales y formas de aprendizajes instrumentales, métodos, hábitos intelectuales.

Alcanzar la formación intelectual implica desarrollar y perfeccionar diferentes facetas entre las cuales nos referimos a: la capacidad de percepción analítica, de asociación sintética, de abstracción, creatividad, capacidad crítica, de razonamiento deductivo,

agudeza en la formulación de hipótesis para la solución de problemas y sensibilidad teleológica, es decir capacidad para esclarecer fines adecuados.⁶³

Ante el abanico de estrategias usadas en el aula se incrementan las posibilidades para aprender, sobre todo cuando el profesor las modela ante sus alumnos. Cuando los aprendices a través de la ejercitación logran interiorizarlas en sus esquemas cognitivos, se apropian de ellas y las llevan a la práctica es porque se han transformado en estudiantes estratégicos, es decir, autorregulados y por lo mismo independientes, que ante una situación particular de estudio, manifestarán seguridad para seleccionar y aplicar aquella estrategia que mejor se ajuste a sus necesidades y objetivos a alcanzar.

Transformar y transferir lo que está aprendiendo el sujeto da por resultado una *construcción de estructuras mentales* y el afinamiento de las <<funciones lógicas>> (claridad de percepción, seguridad de juicio, secuencialidad de ilaciones), sin excluir los aspectos afectivos y actitudinales ni los psicomotores.

⁶³ Benedito, Antoli, *Aproximación a la didáctica*, p. 46

CAPÍTULO 4

LA CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DESDE DIVERSAS POSTURAS TEÓRICAS.

4.1 La búsqueda de sentido en la Historia.

Una de las preocupaciones del docente es el desinterés de los alumnos por el aprendizaje de la Historia y la falta de comprensión acerca del devenir de las sociedades en las dimensiones del tiempo y el espacio. Ello, ocasionado por el arraigo de ser meros receptores de información y de ejecutar la transcripción mecánica de párrafos cuando elaboran resúmenes, sin que destaquen y organicen las ideas importantes, aunado a la ausencia de prácticas encaminadas a la reflexión y a la creatividad.

Esta situación, está mediada por la enseñanza tradicional que ha imperado en las aulas ante la falta de una planeación didáctica, así como por la apatía en la actualización disciplinaria y pedagógica. Entre un sector amplio de docentes, por ejemplo, instrumentan en el salón de clases la solución de cuestionarios sobre ciertos temas sin que se propicie la introspección y la retroalimentación de ideas.

Particularmente, es evidente la influencia de un saber que privilegia una historia de hechos, fechas, personajes y batallas, donde la noción de tiempo cuantitativo y lineal determina aquéllos acontecimientos <<relevantes>> de la vida política **-histoire événementielle**, episódica-, atiborrando un saber carente de sentido y significatividad.

En los Programas de Estudios en los distintos niveles educativos de varios países en el mundo, se descuidan los aspectos de la vida social, económica y cultural, sin que exista el interés de formar al alumnado en la idea de *totalidad* para sentar las bases para una reflexión de la realidad histórica⁶⁴.

La finalidad de la enseñanza de Historia en el CCH no es estudiar todo lo que ha sucedido a través del tiempo y el espacio, ni que el profesor forzosamente concluya todos los temas de las incluidos en los Programas Indicativos (HUMyC I y II), sino su misión es brindarle

⁶⁴Sobejano Sobejano, María José, *Didáctica de la historia: ideas, elementos y recursos para ayudar al profesor*, p.137

prioridad al aspecto formativo para que los aprendices comprendan los procesos con una visión de totalidad.

En esa lógica del pensamiento histórico, según Erich Kahler la historia ha de entenderse como el acontecimiento mismo, como un tipo particular de acontecer y el torbellino que lo genera, sin perder de vista que todo fenómeno histórico tiene una irradiación que se esparce a distinto nivel y en ciertos ámbitos de la vida humana. Además, subraya la conveniencia que ante cualquier tipo de hecho histórico, el interesado tenga la capacidad de relacionar sucesos, forme una cadena, un continuo flujo que haga factible su análisis, pues ningún acontecimiento está aislado en el devenir de las sociedades como resultado de su interminable interconexión.

Para este autor no hay fenómeno histórico sin significatividad. La noción de significado expresa conexión, coherencia, orden y unidad, que son aspectos esenciales para formar una <<historia>> en el que las acciones del ser humano representan el sustrato o foco de estudio.⁶⁵

De manera que la totalidad histórica está conformada por diversos aconteceres y fenómenos relacionados entre sí y con el todo mismo. Este conjunto de lo propiamente humano está en la espera de que sea percibido y clarificado por una mente que lo comprenda, sea el historiador o los alumnos, éstos últimos en el campo de la educación institucionalizada: “[...] con lo cual queda establecido el orden, la existencia de orden en el mundo, y otra vez significado es sinónimo de apuntar a algo que está más allá.”⁶⁶

Sí se afirma que un acontecimiento es significativo es porque éste sirve a algún propósito o explica a cualquier otro fenómeno; o que algo se hace para algo o para alguien: “El significado, pues, es una indicación de algo que está más allá de la mera existencia, sea un fin y una meta o la noción de forma.”⁶⁷

A juzgar de Kahler es posible distinguir dos modos de significación, a saber:

- ✓ Significación como propósito o meta. Toda *acción, intención, persecución o búsqueda* se incluyen dentro de esta línea.

⁶⁵Kahler, Erich, *¿Qué es la historia?*, p. 15

⁶⁶*Ibid.*, p. 16

⁶⁷*Ibid.*, p. 17

- ✓ Significación como forma. Son aquellas que se expresan ideográficamente, como por ejemplo una obra de arte que articula una serie de aspectos aparentemente sin importancia.

Para Kahler la comprensión histórica es entendida como la acción de abarcar y conectar diversos datos referidos al hombre con su entorno natural y social, porque se manifiesta una relación dialéctica entre sujeto y objeto ya que recíprocamente se trastocan e interactúan entre sí. En el proceso mental, el sujeto es capaz de percibir alguna conexión latente, de tal manera que la perspicacia humana, gradualmente se convierte en un hecho objetivo, a saber la conciencia humana.

Cuando un individuo logra captar un significado por vez primera crea algo nuevo. El acto de comprender implica una actitud reflexiva con lo cual el sujeto se transforma a sí mismo, y a su vez, modifica el cuadro y la realidad de su mundo, tal y como lo sustenta Kahler:

Como una coherencia significativa requiere una mente consciente que la conciba, *la historia sólo puede producirse y desenvolverse en conexión con la consciencia*. Conforme el hombre nota mejor la coherencia de lo que hace y lo que le ocurre, en análoga medida le atribuye significado y lo convierte en historia. De esta manera crea historia, no sólo teóricamente, como concepto, sino actuante, como realidad. Pues no bien se forma un concepto, empieza a influir sobre el mundo real, y a cambiarlo. Se funde con la realidad, se vuelve parte de ella. La gente gradualmente va actuando teniendo en cuenta el nuevo concepto. Éste se mantiene efectivo y a partir de la realidad conceptualmente cambiada va surgiendo una comprensión de la coherencia cada vez más complicada, o sea más y más consciencia que, a su vez, sigue transformando la realidad. Así la historia parece ser un proceso siempre en aumento de intercreación entre la comprensión consciente y la realidad material.⁶⁸

Así, tenemos que el significado, como concepto de una vida personal coherente, convierte una serie de datos en una biografía.

Por su parte, el filósofo mexicano Mauricio Beuchot considera intrínseco del estudio del pasado encontrarle un sentido a los acontecimientos. Para visualizar posibles respuestas del *por qué pasó* tal o cual suceso es preciso examinar la referencia contenida en las fuentes históricas. Esta búsqueda de sentido tal vez abarque un periodo grande, quizás de toda la historia, en el afán de captar el proceso que ha tenido y las posibilidades que ha de tomar, esto es, la dirección en la que marcha el curso de la Historia.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 21

Consigna Mauricio Beuchot que la búsqueda de significado de los hechos o algún personaje es algo connatural al hombre. El *sentido* y la *referencia* constituyen cualidades del significado; y esta pesquisa de sentido en la Historia, es trascendental en la medida en que se genera la inserción de la historia personal en lo social, en un contexto más amplio (en la historia regional, nacional o universal), o de la historia nacional en la universal, cuando se trata de dar sentido a la historia total. De tal manera que se produce una elucidación del sentido del pasado al presente, y otra del presente al futuro.⁶⁹

Sostiene Kahler la necesidad humana de reflexionar sobre los múltiples aspectos del tiempo, y la interdependencia compleja del tiempo histórico y la conciencia humana para que se manifieste con profundidad la naturaleza de la realidad social. En esencia, para él la Historia es la interacción de la conciencia histórica con el curso de los acontecimientos, y en un sentido propio, menciona que la historia no está caracterizada y restringida al pasado porque no es un mero complejo de acontecimientos establecidos ni es ningún museo de objetos muertos, arguyendo varias razones como las que a continuación se enuncian:

- Las secuelas pretéritas permanecen como una cosa viva que afecta a todo individuo. Estas derivaciones están con nosotros y en nosotros en cada momento de nuestras vidas en virtud de que la realidad del pasado se mueve de manera arquetípica en nuestra vida interior.
- Dentro de cada individuo se encuentran presentes unidades de conocimiento intuitivo, que a su vez, forman parte del inconsciente colectivo que se transmiten de generación en generación y que ordinariamente funcionan como patrones de conducta. En su vida externa social, el múltiple quehacer del individuo se ve determinado por los aspectos políticos, económicos y tecnológicos (por ejemplo, cuando ejerce su derecho a votar, conduce un automóvil o ve televisión ya que está continuamente empleando conceptos e instituciones enraizados en la historia).
- La interacción entre experiencia viva y acontecer histórico, entre actualidad y conceptualidad es indisoluble.⁷⁰

Desde otro punto de vista, Aron Raymond, comenta que el hombre no tiene realmente un pasado más que si tiene conciencia de tenerlo, lo cual inserta la posibilidad del diálogo

⁶⁹ Beuchot, Mauricio, "Historiografía, Filosofía de la Historia y Hermenéutica" en Berenson Gorn, Boris (compilador), *Historiografía crítica del siglo XX*, pp. 40-47

⁷⁰ Kahler, Erich., *op. cit.*, p. 23

(presente-pasado) y la viabilidad de elección. En caso contrario, no tiene acceso a la dimensión propia de la Historia. Este ensayista francés coincide con Eric Kahler al concebir que la historia es reconstitución de la vida de los muertos emprendida por un interés actual y tendiente a un fin de los vivos quienes buscan en la historia de la humanidad la satisfacción de un deseo de saber con el afán de enriquecer el espíritu.⁷¹

En tanto la Historia es una ciencia de lo concreto y singular que tiene un método propio, parte de su quehacer se orienta en hallar la significación en el nivel mismo del acontecimiento o de la sociedad única. El fluir de un suceso cobra significatividad sólo si se examina lo que está antes y lo que está después; y conforme se difunda la conciencia, de la facultad de concebir la identidad comunal y colectiva y, en la medida en que se le atribuya más significado a sus costumbres, creencias, modos de vida, etc., y a lo realizado por las sociedades humanas, se vuelve historia puesto que la interpretación que no se desprenda de los hechos del pasado es absurda.

4.2 El contexto histórico.

Como parte del proceso educativo en la enseñanza de la Historia resulta fundamental que profesor y alumnos establezcan un diálogo mediante un lenguaje común de lo teórico y conceptual propio de esta disciplina. En su calidad de experto, es compromiso social del profesor *enseñar a los educandos el corpus de conocimientos socialmente establecidos* para cuya sistematización son necesarios el conjunto de datos y conceptos propios del saber histórico, *sustentados en una teoría de interpretación histórica*, para que los alumnos gradualmente estén en condiciones de llevar a cabo una representación o una construcción de los hechos históricos cada vez mejor argumentados.

En esa misma línea de pensamiento, el prestigiado historiador inglés Edward Hallet Carr enfatiza como cardinal en la comprensión del pasado la relación intrínseca individuo-sociedad, puesto que es cualidad distintiva del ser humano su sociabilidad por naturaleza, pues desde que nace, se incorpora como un nuevo miembro de la colectividad la cual lo moldea con un lenguaje, con las costumbres, las creencias, en fin, con el ambiente de la época que de alguna manera determinan su pensamiento. Esto es una constante en cada

⁷¹Raymond, Aron, *Dimensiones de la conciencia histórica*, p. 16

una de las fases de la Historia, por lo que el desarrollo social y el individuo integrante de un grupo, de una clase, de una tribu o una nación se manifiestan de manera paralela y condicionan mutuamente por las relaciones sociales que se generan: Los hombres cuyos actos estudia el historiador no fueron individuos aislados que obraban en el vacío: actuaron en el contexto, y bajo el impulso, de una sociedad pretérita.⁷²

Las particularidades de una sociedad inserta en el pasado se distinguen en cuanto a las formas de organización política, las diversas relaciones instituidas entre los hombres, las creencias imperantes, las distintas actividades económicas desarrolladas, etc., es lo que conforma el contexto histórico. En ese sentido, todo fenómeno histórico es configurado por estas condiciones y convenciones sociales imperantes, porque como lo señala Carr, ninguna colectividad es del todo homogénea y además es escenario de conflictos y divergencias entre los grupos.⁷³

En correspondencia con lo descrito, y en opinión del historiador de origen belga Pierre Salmon, la comprensión de la Historia tácitamente exige del individuo que:

- Desarrolle la capacidad de reconstruir un hecho histórico como una imagen o una idea, como una representación de la inteligencia.
- Promueva su capacidad intelectual para revivificar el pasado en su conciencia presente bajo el riguroso control de los datos objetivos y a título de hipótesis. En ello reside la fecundidad del método de restauración del pasado.
- Sitúe al hecho histórico en su circunstancia.⁷⁴

Por otra parte, es pertinente asentar que una de las preocupaciones de Marc Bloch, cofundador de la corriente historiográfica de los Annales, era hacer del pasado una materia de conocimiento racional y de progresiva inteligibilidad en lugar de un saber constituido por la simple enumeración de acontecimientos sin relaciones y casi sin límites.

Es viable inferir que Marc Bloch se ocupa de la idea de contexto histórico cuando meditadamente recurre al proverbio árabe para señalar que los hombres se parecen más a su

⁷²Carr, Edward Hallet, *¿Qué es la historia?*, p. 46

⁷³*Ibid.*, p. 43

⁷⁴ Salmon, Pierre, *Historia y crítica. Introducción a la metodología histórica*, p. 38

tiempo que a sus padres.⁷⁵ Incluso, afirma contundentemente que un fenómeno histórico nunca se explica plenamente fuera del estudio de su momento, es decir, de todo el ambiente social que lo rodea y que tal aseveración, es válida para todas las etapas de la evolución de la humanidad puesto que es necesario que haya un fondo permanente sin el cual los nombres mismos del hombre y de la sociedad no significarían nada.⁷⁶

Del mismo modo que Edward H. Carr, Marc Bloch remarca el carácter social de los individuos. Para Bloch comprender el actuar de los hombres es inverosímil al margen de la colectividad en que se desarrollaron, por ello es imperdonable que algún historiador no los situé en su medio y no los sumerja en la atmósfera mental de su tiempo y en el inmenso tejido social recriminando a aquellos historiadores que solamente circunscriben su estudio a las personalidades históricas y circunstancias muy particulares.

También Bloch nos comenta que los hombres nacidos en un mismo ambiente social, en fechas cercanas, por fuerza absorben influencias afines. Especialmente, durante su periodo de formación estos influjos pasan a integrar su bagaje de experiencias, moldeando sus pensamientos y, por tanto, guiando sus acciones: Por más grande que sea, ningún hombre hubiera podido, con la sola fuerza de su genio, sustituir el trabajo de las generaciones.⁷⁷

Sin embargo, si bien es cierto que en una sociedad circundante en determinado tiempo y espacio conviven distintas generaciones, también es conveniente tener presente que las fuerzas actuantes sobre ella no impactan en un mismo sentido a los individuos que la integran. Tampoco los sujetos reaccionan siempre de manera similar ante las mismas influencias y circunstancias. He ahí la importancia de un análisis razonado de las vicisitudes humanas.⁷⁸

En la medida en que se profundiza en el pasado se va percibiendo la complejidad del conjunto humano en su devenir conformada por una multiplicidad de acontecimientos, en el que cada suceso como parte de una totalidad, se une e influye recíprocamente con otros eventos ubicados dentro de la estructura política y social, la economía, las creencias y las formas más elementales de mentalidad. Marc Bloch considera que en este complejo cada aspecto tiene su tonalidad propia y mantiene una distinta posición en cada momento

⁷⁵Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, p. 64

⁷⁶*Ibid.*, p. 70

⁷⁷*Ibid.*, p. 128

⁷⁸*Ibid.*, p. 172

en ese entramado de relaciones que lo conforman, no sin antes advertir hacer uso de las etiquetas demasiado simples.

Evidentemente, los estudios de un individuo y una civilización nada tienen que ver con un rompecabezas mecánicamente armado, en razón que el conocimiento de las piezas estudiadas sucesivamente, cada una por separada, jamás dará el del conjunto, inclusive, ni el de los fragmentos mismos. Sin embargo, Marc Bloch se muestra partidario del estudio centrado de uno de los aspectos particulares de una sociedad establecida o, mejor aún, en alguno de los problemas delimitados según la selección de tal o cual aspecto del abanico de posibilidades (creencias, estructura de clases o de grupos, crisis políticas, etc.) ya que ello los resaltaría con mayor claridad a condición de querer descubrirlos.

Al interior de cada uno de sus grandes grupos de hechos, se necesita un gran esfuerzo de análisis nuevo y más delicado. Hay que distinguir las diversas instituciones que componen un sistema político, las diversas creencias, prácticas, emociones de las que una religión está hecha. En cada una de estas piezas y en los conjuntos mismos hay que caracterizar los rasgos que a veces los acercan y a veces los separan de otras realidades del mismo orden.... Problema de clasificación inseparable, a la luz de la experiencia, del problema fundamental de la nomenclatura.⁷⁹

Como parte del análisis de una época, se considera necesario valerse del lenguaje apropiado sin vacilaciones ni equívocos, que sirva como herramienta para dibujar con precisión el contorno de los hechos históricos. Las más de las veces, la historia recibe el vocabulario de la materia misma de sus estudios porque en cada época los individuos otorgan nombre a sus actos, a sus creencias y a los diversos aspectos de la vida en sociedad.

Sobre ello, Marc Bloch observa que los cambios en las cosas distan mucho de provocar transformaciones paralelas en sus nombres, o la inversa, los nombres sufren modificaciones en el tiempo y en el espacio, independientemente de cualquier variación en las cosas. De igual forma, causas propias de la evolución del lenguaje, han propiciado la desaparición de la palabra, sin que el objeto o el acto que los individuos denominaban se alterara en lo más mínimo.⁸⁰

⁷⁹ *Ibid.*, p. 152

⁸⁰ *Ibid.*, p. 154

El empleo de la nomenclatura por parte del historiador debe ceñirse al contexto histórico de la sociedad que estudia para tener una mejor comprensión sobre ella, y así evitar confusiones y generalizaciones absurdas. Por ejemplo, evitar el uso indistinto, de <<régimen feudal>> y << régimen señorial>>, o dar por sentado que el *servus* de la antigua Roma presentaba las mismas condiciones de vida del *serf* (siervo) de la Francia de San Luis. Al hacerlo, la semántica histórica representa un verdadero instrumento de conocimiento cuando cualquier término es reinsertado en su época y es confrontado con el ambiente que le rodea.⁸¹

En cuanto al filósofo inglés Robin George Collingwood, en su libro *Idea de la historia*, hace una distinción entre lo *exterior* e *interior* de un acontecimiento. Lo *exterior* alude a todo aquello que pertenece al acontecimiento y puede describirse en términos de cuerpos y sucesos, tales como el personaje o los personajes históricos, el lugar, y la determinada fecha en que ocurrió el hecho; lo *interior* refiere a la descripción más completa del acontecer en términos de pensamiento de quienes son partícipes de los hechos históricos. Para Collingwood, lo que el historiador investiga son *acciones* y una acción es la unidad de lo exterior e interior.⁸²

Según Collingwood, el *proceso histórico* es en sí un proceso de pensamiento sea este individual o colectivo, y el *conocimiento histórico* lo elucida como aquello que la mente ha hecho en el pasado (costumbres, creencias, condiciones, etc.) y es susceptible de ser recreado o revivido inferencialmente por el intelecto imaginativo del historiador desde su presente, a través de la interpretación de los testimonios.⁸³

Desde el punto de vista de Collingwood el método histórico incluye tres reglas:

- 1) La imagen del pasado tiene que estar localizada en el tiempo y en el espacio.
- 2) Toda historia debe guardar coherencia consigo misma. En este mundo histórico todas las cosas poseen alguna conexión con las demás, aun cuando esa relación sea topográfica y cronológica.

⁸¹ *Ibid.*, pp. 154-161

⁸² Collingwood, Robin George, *Idea de la historia*, p. 293

⁸³ *Ibid.*, p. 384

- 3) La imagen del pasado mantiene una coherencia peculiar con el testimonio histórico. Es la más importante de las reglas.⁸⁴

Ante tal consideración, conocer cualquier acontecimiento implica ocuparse del contexto de pensamiento a partir de la delimitación del lugar y la fecha en el cual surge, y la manera en que está condicionado por su relación con lo que se conoce acerca de las otras cosas, de otras emociones, sensaciones etc.,:

La peculiaridad de pensamiento es que, además de ocurrir aquí y ahora en este contexto, puede sustentarse a sí misma a través de un cambio de contexto y revivir en otro diferente. El poder de sustentarse y revivirse es lo que hace de un acto de pensamiento algo más que un mero "acontecimiento" o "situación", para citar palabras que han sido usadas a este respecto, por ejemplo, por Whitehead.⁸⁵

Por su parte, para Aron Raymond, la comprensión histórica consiste en captar lo diferente a partir de lo semejante, o viceversa, lo semejante a partir de lo diferente. Entender una realidad histórico-social exige al sujeto cognoscente -a decir de este autor-, tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Desprenderse de sí mismo.⁸⁶
- Reconocer la alteridad en los semejantes.
- Establecer un diálogo, un intercambio con otros hombres que vivieron en otras épocas.
- Relacionar datos e inferir el papel de cada individuo en su contexto. Ello representa el carácter legítimamente circular de la interpretación de los textos y las personas. Se necesita conocer el pensamiento de conjunto del actor, el universo mental de un grupo o una colectividad.

La comprensión del pasado, según la versión de este pensador, es inacabado en esencia, e invariablemente, suscita profundización. Esta pretensión trae consigo el ir y venir constante entre la parte y el todo como algo inevitable y legítimo, ya sea para la elaboración de las partes, o en la tarea de captar y comprender la totalidad de la realidad históricos -social de una época.⁸⁷

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 328-329

⁸⁵ *Ibid.*, p. 384

⁸⁶ Tal vez Aron Raymond se refiere a la actitud de empatía, base para poder reconstruir al hecho histórico.

⁸⁷ Raymond, Aron, *op. cit.*, p. 71

Bajo esa perspectiva, de ningún hecho histórico se aporta jamás una imagen definitiva del pasado, sino lo común es que solamente se contribuya con una imagen válida y convincente en la medida de lo posible.

En la construcción de los hechos históricos es sustancial realizar una clasificación pertinente de datos, de fuentes de información para su estudio. La decisión corresponde al interesado, quien tal vez se vea motivado por las preguntas que desde su presente hace del pasado con el propósito de obtener una respuesta convincente. Incluso, Raymond sugiere que no esta de más realizar una elección de conceptos, organizar los conjuntos y poner en perspectiva los acontecimientos o periodos encaminados a su organización y a un mejor entendimiento.⁸⁸

La sistematización de sucesos y variables sólo tienen valor para quienes reconocen el sistema de referencia, y por tal motivo, no es universalmente válida. En la medida en que la construcción histórica se vea precedida por la pregunta o por los valores presentados, en su totalidad llevará la marca de las decisiones del historiador. Es decir, el conjunto de esta reconstrucción será copartícipe de un punto de vista, con una puesta en perspectiva que se podrá reconocer, en el mejor de los casos, como una contribución legítima y fecunda, pero no condicionalmente verdadera para todos: el conocimiento histórico no proporciona una visión única y obligada para todos acerca de las sociedades, las épocas y las culturas.

A pesar de las limitaciones, el historiador se esfuerza precisamente en captar esa realidad transfigurada a través del tiempo y del que sólo se tienen datos, textos y templos; medallas y e inscripciones; ruinas y tumbas; los manuscritos y otros tipos de testimonios, que representan por decirlo de algún modo, los hechos actuales.⁸⁹

De esta manera cualquier suceso puede comprenderse configurando su propia identidad con base a sus diversas distinciones. Se requiere profundidad en el estudio del conjunto de referencias disponibles (evidencias), y canalizar los actos de los sujetos con proposiciones más o menos generales no subyacentes en los datos, los cuales son inducidos o deducidos a partir de los testimonios (inferencias). Como sabemos, el objeto

⁸⁸ *Ibid.*, p. 19

⁸⁹ *Ibid.*, p. 59

de estudio de la Historia es una realidad que ya no es posible representarla con toda exactitud en su complejidad.

Los conceptos de evidencia e inferencia se conjugan en la interpretación histórica. En esta práctica cada acontecimiento tiene que enlazarse con el conjunto y, en el propósito de volverlo inteligible, cobran importancia las nociones empleadas y la composición/reconstrucción progresiva de conjuntos históricos-sociales o unidades históricas, tales como imperio, periodo, época y civilización, entre otros. Así, cuando el historiador se ocupa de un cierto bloque temporal no sólo debe identificar los puntos de partida y de llegada, sino también darse a la tarea de reconstruir los periodos intermedios, comparar lo peculiar de los cambios en una cierta unidad histórica con la modalidad de las transformaciones en otra unidad histórica.

En el caso del holandés Johan Huizinga, sus reflexiones lo llevaron a afirmar que la comprensión histórica puede expresarse en términos de <<vivencia de lo histórico>> o <<vivencia del pasado>>, o bien, suscribirla como un <<contacto con el pasado>>, razón por la cual, señala factible la evocación del pasado a través de una idea contenida en un documento o en una crónica, por los trazos de un grabado o por un par de acordes de una antigua canción. De tal manera, la comprensión, es algo que está detrás del documento o del libro de historia, por lo tanto, constituye un elemento propio del intelecto aportado por el lector por medio de su pensamiento.⁹⁰

Para Huizinga toda obra de Historia tiene la cualidad de construir conexiones, de esbozar formas por medio de las cuales procura que el interesado comprenda la realidad pasada. Reafirma la competencia de la Historia en la ordenación reflexiva de los hechos, aunque sólo sea en un sentido muy limitado mediante la comprobación de causalidades estrictas, y con relación a la singularidad del conocimiento histórico; además, subraya la ardua labor de dar respuesta a las interrogantes <<¿Qué?>> y <<¿Cómo?>>, y en casos excepcionales a las de <<¿Por qué?>> o <<¿Por medio de qué?>>.

En su obra *El concepto de la historia y otros ensayos*, Huizinga sostiene la tesis de considerar la historia como morfología, cuyo núcleo principal de su tarea, se avoca en captar las formas y su función prevaleciente de cada una en el pasado. La orientación

⁹⁰Huizinga, Johan, *El concepto de Historia y otros ensayos*, p. 55

morfológica desde el punto de vista de este autor, es sustancial para la interpretación del sentido de un fragmento del pasado –reflejado en el aspecto de la propia cultura-, que un individuo haga en el mundo actual.⁹¹

Así por ejemplo, en el caso de la Historia, esta disciplina nos descubre las ideas que adjudican forma al pasado (como <<parlamento>>, <<feudalismo>>, <<guerra mundial>> etc.); la historia política aporta sus propias formas (una institución estatal, una paz, una guerra, una dinastía, el estado, etc.); y los grandes historiadores de la cultura, han sido siempre morfólogos históricos, indagadores de las formas de vida, del pensamiento, de las costumbres, del arte, del saber. Huizinga llega a concluir que la misión de la Historia en general es la de una morfología de lo propiamente humano.

Acerca de este mismo asunto y en opinión de Erich Kahler, en el mundo humano los cambios y diversidades acumulados han afectado directa o indirectamente a las distintas sociedades. Consecuentemente, se ha desplegado una interrelación creciente, cada vez más compleja, entre nuestra existencia y nuestras capacidades reflexivas que es la Historia cuyo escenario se nos presenta como el cúmulo inagotable de entidades abigarradas, caóticas, peculiares y movidos por el azar del acontecer humano.

Ante este panorama es válido ocuparse del estudio de un proceso, una nación, de un episodio o de algún personaje confiriéndole suma importancia a ciertas eras y a determinados pueblos porque en su momento tuvieron más influencia que otros al constituirse en el centro de los acontecimientos, y en cierta medida, porque determinaron las corrientes de la época.⁹²

Además, en el estudio del pasado debe contemplarse la existencia de *diversos niveles* articulados en diferentes planos de alcance existencial. Son los casos del individuo que es integrante de una comunidad o una colectividad; el nivel de las comunidades y colectividades; el de las familias, clanes, tribus, naciones y Estados. Por lo tanto, el curso de los acontecimientos humanos se sitúan a la vez en disímiles niveles en cuyo desarrollo se entretajan la maraña de hechos y fenómenos, igualmente válidos todos, pero heterogéneos en forma y calidad.

⁹¹ *Ibid.*, p. 59

⁹² Kahler, Erich, *op. cit.*, pp. 186-189

Hay que tener en cuenta, que ciertos acontecimientos logran una gradual expansión, o bien, constituyen cortes o puntos de viraje cuyo centro de gravedad existencial se traslada de un nivel a otro, de un nivel inferior de alcance más limitado, a uno más elevado, de repercusiones más amplias.⁹³

Aunque advierte Kahler que la coherencia histórica no se reduce a una simple causación, ya que el quehacer de la cuestión histórica gravita en *dilucidar cómo aconteció*. Cuando un historiador se pregunta <<por qué>> tal o cual suceso tuvo lugar, se ve abrumado por la diversidad de causas (agrupadas en varios niveles, algunas indescifrables); lo cual deja en claro que cuando se emprende su estudio, se descubre cómo la causalidad se dilata, y a su vez se diluye en la condicionalidad, una inducción que no tiene fin porque las causas llevan de un acontecimiento a otro.

Quizá sea común que un individuo sepa cuándo un hombre nació o cuándo murió, cuándo y dónde fue una batalla o donde y quién emitió un decreto; sin embargo, los sucesos no están desprovistos de relación causal y adquieren pertinencia sólo a merced de establecer conexiones con datos de orden por completo distintos. Un hecho histórico se encuentra ubicado en lo recóndito del pasado y cobra intensidad precisamente porque no está aislado sino que depende y está condicionado por ciertas relaciones y circunstancias no manifiestas.

La dinámica del proceso histórico se cimienta en tanto *subyacen una inmensa coherencia de sucesos y desarrollos que requieren ser estructurados por selección y complementados con la interpretación amplia y profunda*.⁹⁴

El término <<causa>> pierde su sentido en un flujo de condicionamiento unívoco porque todo es causado por todo, así sea el desarrollo de un pueblo, un proceso, un acontecimiento, una personalidad, un conflicto entre naciones, etc. La única opción para la comprensión de cada uno de estos ejemplos será estudiar su coherencia compleja y continuidad histórica.⁹⁵

⁹³ *Ibid.*, p. 192

⁹⁴ *Ibid.*, p. 194

⁹⁵ *Ibid.*, pp. 198-199

Para encontrarle sentido y significado al estudio del pasado hay que examinar el movimiento dialéctico de la historia considerando la interacción de eventos en el devenir. Ante esta complejidad y amplitud de la coherencia histórica, resulta trascendental apreciar y significar lo nuevo y dinámico en el curso de la historia ocasionados por los etapas de genuina revolución: su estudio posibilita descubrir una acción seguida de una reacción y la reacción radicalizando la acción; y en donde conviven en el mismo periodo individuos de edades diferentes, algunos de los cuales desempeñan el papel de reaccionarios salvaguardadores del pasado que se oponen al presente y al futuro.⁹⁶

Al referirse a las revoluciones occidentales -la inglesa, la francesa y la norteamericana-, Kahler considera que éstas crecieron subterráneamente durante largo periodo de tiempo y fueron consecuencia de preparativos múltiples y coherentes, claramente demostrables, procedentes de un pasado oscuro. Su idea central es que:

[...] cada etapa de esos preparativos, pero los que los hace revolucionarios, *lo que los convierte en puntos de viraje es el estallido simultáneo de fuerzas latentes*, dispuesta desde mucho atrás, y su conjunción, que es siempre más que mera conglomeración. La irrupción simultánea cambia ella misma la escena fundamentalmente. No hubo nada fortuito o discontinuo en ningún cataclismo histórico.

Tampoco ha emergido sin antecedentes y maduración gradual ninguna revolución religiosa o intelectual: el cristianismo, la Reforma, el Renacimiento, las revoluciones copernicana, cartesiana, newtoniana, el romanticismo y el expresionismo.⁹⁷

La postura inquisitiva del *por qué* de los sucesos está determinada -según Raymond-, por la especificidad de cada acontecimiento en correspondencia con la intención de algunos actores, y en forma simultánea con las causas llamadas lejanas y con las fuerzas profundas. Este entrecruzamiento de la necesidad y el accidente confiere al suceso de algo misterioso, y es tarea del historiador, esforzarse para hacer inteligibles las conductas de las personalidades históricas en función de su pensamiento, de sus cualidades y de las circunstancias histórico-sociales en que vivieron.⁹⁸

Desde otro punto de vista, para el reconocido historiador francés Pierre Vilar el <<pensar históricamente>> es una actividad intelectual que demanda del sujeto, fundamentalmente:

⁹⁶ *Ibid.*, p. 197

⁹⁷ *Ibid.*, p. 199

⁹⁸ Raymond, Aron, *op. cit.*, p. 68

- Saber situar, medir y fechar en la medida de lo posible. (Debe ser consciente que las temporalidades no afectan por igual ni al mismo tiempo a todos los espacios terrestres ni a todas las masas humanas).
- Que se instruya para construir el conocimiento histórico, y de esta manera sea capaz de pensar la sociedad, de discernir sobre su naturaleza y disertar sobre ella con el respaldo de la comprensión de los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias.⁹⁹

En palabras de Vilar <<comprender>> el pasado es una condición intelectual para definir los factores sociales, descubrir sus interacciones sus relaciones de fuerza y el interés de descubrir tras los textos, los impulsos humanos sean estos conscientes o inconscientes que prescriben los actos. Su postura es concebir a la historia como una ciencia de la dinámica social cuya misión es indagar y explicar el fondo de los problemas que atañen a la colectividad, de los hechos de masas y del tiempo.¹⁰⁰

Asimismo, exterioriza su desconfianza acerca de la noción de <<causas>> por su índole habitualmente simplificadora. Desde el punto de vista metodológico, este autor se inclina por el concepto sociológico de *componentes de una situación* para abordar el estudio del pasado, porque ello es indicativo que la realidad histórico-social está conformada por elementos con [...] frecuencia distinta, que se combinan en relaciones siempre recíprocas pero variables en los *orígenes*, en el *desarrollo*, en la *maduración* de dichas situaciones.¹⁰¹

Según Vilar, los tres tipos de hechos históricos necesarios a estudiar para la comprensión del pasado, son:

- 1) Los *hechos de masas*. Masa de los *hombres* (demografía), masa de los *bienes* (economía), masa de los *pensamientos y de las creencias* (fenómenos de <<mentalidades>>, lentos y pesados; fenómenos de <<opinión>>, más fugaces).
- 2) Los *hechos institucionales*, más superficiales pero más rígidos, que tienden a *fixar* las relaciones humanas dentro de los marcos existentes: derecho civil,

⁹⁹En la pretensión de pensar la sociedad Pierre Vilar señala que ello exige una continua referencia a las *dimensiones temporales*, que nos describe como *tiempo de las galaxias y tiempo de las glaciaciones, tiempo de los mundos humanos cerrados y tiempo de las relaciones generalizadas, tiempo del arado y tiempo del tractor, tiempo de la diligencia y tiempo del avión supersónico, tiempo de la esclavitud y tiempo del asalariado, tiempo de los clanes y tiempo de los imperios, tiempo de las lanzas y tiempo del submarino atómico*, cualquier análisis que se encierre en la *lógica de uno de esos tiempos* o que *les atribuye una lógica común*, corre el peligro de extraviarse y de confundirnos. (Vilar, Pierre, *Pensar la historia*, Instituto Mora, México, 1995, p. 21).

¹⁰⁰Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario histórico*, p. 12

¹⁰¹Vilar, Pierre, *Pensar la historia*, p.25

constituciones políticas, tratados internacionales, etc., hechos importantes pero no eternos, sometidos al desgaste y al ataque de las contradicciones sociales internas.

- 3) Los *acontecimientos*. Aparición y desaparición de personajes, de grupos (económicos, políticos), que toman medidas, decisiones, desencadenan acciones, movimientos de opinión, que ocasiona <<hechos>> precisos: modificaciones de los gobiernos, la diplomacia, cambios pacíficos o violentos, profundos o superficiales.¹⁰²

Tomando en cuenta la clasificación anterior y como parte de su trabajo, el historiador habrá de diferenciar entre:

- *Hechos de evolución muy lenta* (estructuras geográficas, mentalidades religiosas, grupos lingüísticos). Se requiere del *análisis estructural*.
- *Los ritmos espontáneos* (<<ciclos>> coyunturales de la economía). Implica un *análisis coyuntural*, lo cual estriba en diferenciar los ritmos de desarrollo en las modificaciones de los hechos observados. Braudel admite sus grandes aportaciones al estudio de la historia.
- *Simples acontecimientos* cuya importancia se deberá valorar.¹⁰³

Desde el enfoque annalista de Pierre Vilar cobra significancia la noción de *estructura*, cuya raíz etimológica es de origen latino (*struere*) que significa construir, y la imagen sugerida es la de un edificio, con su plano, su elevación, sus proporciones calculadas, sus funciones. Así, a partir de la observación de un suceso es viable construir un modelo, es decir, una imagen construida para representar la realidad considerando el mayor número posible de características del objeto a estudiar, es decir:

Es el conjunto de las características fundamentales de un determinado tipo de objeto, y el conocimiento <<estructural>> del conjunto nos permitirá manejar mejor cualquier objeto de este tipo, por comparación con el <<modelo ideal>>.¹⁰⁴

En la construcción del conocimiento histórico, se requiere que el historiador plantee cuestiones de *cuándo, por qué, cómo, en qué medida* y resuelva problemas. Estas interrogantes arrojan respuestas que continuamente se modifican, procedidas de una continua interacción de los elementos de las *economías* (hombres, bienes), de las

¹⁰²Villar, Pierre. *Iniciación.....* p. 43

¹⁰³*Ibid.*, p. 44

¹⁰⁴*Ibid.*, pp. 52-53

sociedades (relaciones sociales más o menos cristalizadas), y de las *civilizaciones* (conjunto de las actitudes mentales, intelectuales, estéticas...).¹⁰⁵

Estima Vilar la necesidad de expresar, a través de un esquema, las relaciones internas de las sociedades que son objeto de estudio. Asimismo, previendo que la Historia se ocupa de *sociedades en movimiento y cambio*, recomienda *construir esquemas estructurales de funcionamiento* y no solamente de relaciones estáticas; incluso exhorta dar cuenta de las principales estructuras teóricas existentes en el mundo en tal o cual momento, pero también de las contradicciones, de las tensiones que llevan a los *cambios de estructuras* (*desestructuraciones o reestructuraciones*).

A propósito del estudio del pasado, se estima fundamental encontrar en el espacio y en el tiempo, el marco legítimo de modelo estructural utilizable en la Historia. A este respecto, Vilar reconoce que el mejor marco es la noción de <<*modo de producción*>> propuesto por Marx.

La categoría <<modo de producción>> *representa una estructura que expresa la lógica del funcionamiento de un tipo de realidad social total, dominante y a la vez contradictoria* (v. gr. en el terreno económico se generan crisis, y en el terreno social lucha de clases, cuyas combinaciones desencadenan las desestructuraciones y reestructuraciones en el curso de la historia), en el que coexisten diversos <<niveles>> (económico, sociopolítico, espiritual) y engloban en las relaciones sociales aspectos cuantitativos y cualitativos que se rigen todas en una interacción continua, atendiendo a:

- 1) Las reglas que presiden la obtención por el hombre de productos de la naturaleza y la distribución social de esos productos;
- 2) Las pautas que rigen las relaciones de los hombres por medio de agrupaciones espontáneas o institucionalizadas;
- 3) Las justificaciones intelectuales o míticas resultado de estas relaciones, con diversos grados de conciencia y de sistematización, los grupos que las organizan y se aprovechan de ellas, y que a su vez se imponen a los grupos subordinados.¹⁰⁶

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 43

¹⁰⁶ *Ibid.*, pp 64-67

Siguiendo a Vilar, la noción estructural de modo de producción no es dogmática porque no se trata de un esquema universal. En ese sentido, el historiador debe ser consciente que en la realidad social son varios los modos de producción que coexisten, sin embargo, uno de ellos domina y determina los procesos decisivos en una sociedad; además, sugiere tomar en cuenta los siguientes principios aportados por Lucien Febvre, Henri Berr y Marc Bloch:

- Hay una sola Historia, no existen compartimientos ni estancos entre una historia económica, una historia política, una historia de las ideas, etc.;
- El historiador avanza por medio de problemas: los documentos sólo contestan cuando se les pregunta siguiendo hipótesis de trabajo; la Historia, en todos los terrenos (material, espiritual; ideológico), lo es de los hechos de masas, no de los simples <<acontecimientos>>;
- Existe una jerarquía y un juego recíproco entre <<economías>>, <<sociedades>>, <<civilizaciones>>, juego que constituye el tema mismo de la ciencia histórica.¹⁰⁷

Así también, *cuando se emprenda un análisis concreto y localizado* es pertinente estudiar los elementos característicos de un país o de una región que superan en duración la fase de un modo de producción. Ante tal situación es imperativo:

- No perder de vista las <<permanencias>> ya sean puramente físicas (clima, relieve), ya sean combinaciones neoeconómicas cristalizadas en tradiciones, en hábitos humanos (trashumancias, tipos de ciudades, etc.), la distribución espacial de los hombres, de las comunicaciones, de los recursos, entre otros. Cada modo de producción aprovechará una distribución más que otra, desarrollará un tipo de distribución más que otro.
- Aparte de la elección espacial un caso concreto comporta siempre una ubicación temporal (tal siglo, tal periodo, etc.). Resulta importante trazar un cuadro estructural de las permanencias geográficas puramente naturales o adquiridas históricamente al principio del periodo, y observar, desde el ángulo de las fuerzas productivas, cuáles son los elementos favorables y diagnosticar aquellos que pueden frenar tanto el funcionamiento cuanto el nacimiento y la decadencia del modo de producción estudiado.

¹⁰⁷ *Ibid.*, pp. 41-42

- Indagar si en las <<desestructuraciones>> y en las <<reestructuraciones>>, de un modo de producción a otro, tal o cual tipo de <<estructura mental>> *refuerza* o *debilita* la antigua estructura global, *acelera* o *retrasa* el paso a la nueva.¹⁰⁸

De una manera muy ilustrativa, Vilar nos dice:

Por ejemplo, la solidaridad entre feudalismo y catolicismo convierte el nacimiento del protestantismo a la vez en efecto y en factor de reforzamiento (no en <<causa>> determinante) de la instalación del capitalismo. Y algunos pueblos, en algunas regiones, sucede, al contrario, que estas *largas supervivencias* de estructuras mentales antiguas conservan algunos rasgos de estructuras sociales mucho más allá de las revoluciones que las han destruido jurídicamente (supervivencias del diezmo en pleno siglo XX, en los pueblos del oeste francés, y de las obligaciones colectivas, bienes comunales, etc., a pesar del individualismo agrario característico de la estructura capitalista.

Por ello, todo estudio de estructura, aplicado a un caso concreto, debe *desbordar con creces los marcos de la estructura dominante*.¹⁰⁹

Si bien es cierto que el esquema estructural del <<modo de producción>> expresa el carácter de *totalidad*, eso no invalida el análisis de estudios parciales de estructuras por parte del historiador quien se ha visto obligado a especializarse; no obstante, a pesar de esta preparación específica debe pensar globalmente la historia. El investigador que opte por un campo de especialización será historiador de la economía o de las *infraestructuras*; de la política o las instituciones; de las ideas o de las representaciones (religión, arte) o sea de las *sobreestructuras*.¹¹⁰

De igual forma Joaquín del Moral valora la importancia de la categoría <<modo de producción y de reproducción>> que sirve de punto de referencia analítica para aprehender el esquema del desarrollo de un conjunto de sociedades y ensimismamientos similares coetáneas en el tiempo, así como de las contradicciones internas inherentes al mismo. Empero, en la realidad histórica el estudio de las colectividades concretas se aborda con base en la idea de las <<formaciones sociales>> para incursionar en la complejidad de las situaciones y/o circunstancias de determinados marcos humanos, para profundizar en los aspectos de su desarrollo en términos de cambios y continuidades.

Por lo tanto, en la historiografía tiene lugar el influjo de ciertos tipos de modelos históricos para analizar determinadas situaciones, así por ejemplo tenemos los denominados:

¹⁰⁸ *Ibid.*, pp. 71-72

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 72

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 73

- *De transición.* Como la transfiguración de las sociedades prefeudales al feudalismo, del tránsito del feudalismo al capitalismo, etc.
- *Parciales.* Para representar la convivencia y coexistencia entre relaciones anteriormente primordiales con otras nuevas, presentes y significativamente operativas, pero todavía no plenamente desarrolladas. Este tipo de patrones suelen estudiar el atraso en determinados sectores sociales y productivos.

El uso de modelos en la Historia estriba en intentar reducir la complejidad de la realidad social en una estructura teórica más sencilla y manejable, siempre y cuando contenga los elementos y las concatenaciones más explicativas del objeto de investigación de que se trate. Su finalidad consiste en descubrir cómo funciona una sociedad real.¹¹¹

Además, cada formación social puede contener o encontrarse en superposición con diversos elementos de modos de producción provenientes de etapas anteriores; en ese sentido, Del Moral señala la inconveniencia de prescindir de la cronología en la construcción del pasado.

El empleo del concepto de *formación social* es imprescindible en el estudio de una realidad específica e históricamente determinada, cuyo embrollo es manifiesto en cuanto aglutina la totalidad social. A decir de Marta Harnecker, esta categoría se puede aplicar a un país o alguna región, a una serie de países que tienen ciertas cualidades más o menos similares, pero que se distinguen por sus características individuales y por las fases de su desarrollo de su propia historia.¹¹²

Lo complicado de una formación social gravita en que está conformada por una estructura económica en la que coexisten diversas relaciones de producción y una de estas ocupa un lugar dominante imponiendo sus reglas de funcionamiento a las otras consideradas como supeditadas; una estructura ideológica integrada por diversas tendencias ideológicas, la cual una de ellas, el de la clase hegemónica se impone, subordina y deforma a las demás impulsadas por otros sectores; una estructura jurídica-política que expresa la supremacía de clase. Estas estructuras se articulan a partir de las relaciones de producción, de tal manera que al analizar las particularidades de cada una su autonomía es relativa.

¹¹¹Del Moral, Joaquín, *Historia y Ciencias Humanas. Sobre metodología y didáctica*, pp. 12-13

¹¹² Harnecker, Marta, *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, p. 172

Tal es el caso cuando se habla de países capitalistas o países semif feudales, se está pensando en las relaciones de producción dominante en la formación social, pero ello no prescinde la existencia de otras relaciones de producción que ocupan un lugar de dependencia, de transición.¹¹³

Por su parte el historiador Henri Ireneé Marrou al ocuparse de la contextualización, se refiere al <<Marco histórico>> como el espectáculo visto en un instante t de la evolución¹¹⁴ del pasado de la humanidad, o bien, al sector siempre limitado que constituye el objeto de la investigación auténticamente histórica (por ejemplo, <<Atenas en tiempos de Pericles>>, <<La sociedad en vísperas de la Revolución>>).¹¹⁵ Desde su punto de vista, el objeto de estudio de la Historia como acontecer comprende la categoría de lo singular, cuyos actores son individualidades humanas, en donde el individuo, la persona, representa la unidad histórica, el *átomo* en el sentido griego del término.

Marrou considera que existen *realidades históricas* que sin dejar de ser singulares (los denomina *complejos singulares*), poseen no obstante cierta determinación general en cuanto engloban un conjunto de fenómenos elementales, de carácter menos comprensivo, guardando una relación de interdependencia como partes de un todo, que les confieren plena inteligibilidad y constituyen su <<explicación>>. En su opinión, ante el empleo de etiquetas como <<Atenas en los tiempos de Pericles>>, la <<Revolución francesa>> es tarea del historiador verificar durante el proceso de la investigación, si en cada caso, realmente forma una estructura y así precisar sus límites. Sobre ello comenta:

Porque, siempre que comprueba su realidad, descubre que esas estructuras, o más bien el <<tipo ideal>> que elaboramos para captarlas, no abarcan jamás sino una parte del objeto histórico que querría y que aquellas parecen, a primera vista, sistematizar. Al final, la realidad histórica se muestra siempre más rica, más compleja que cualquier estructura unificada.¹¹⁶

De esta manera, Marrou prescribe como mito la pretendida unidad estructural de las civilizaciones, defendida por la tradición idealista. Inclusive, cataloga de afirmaciones erróneas las tendencias opuestas a la postura <<atomística>>, como la de los historiadores superficiales avocados a la descripción inventariada de los diversos aspectos

¹¹³ *Ibid.*, pp. 172-174

¹¹⁴ Se infiere que t se refiere al tiempo histórico.

¹¹⁵ Marrou, Henri-Ireneé, *El conocimiento histórico*, p. 139

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 140

de una civilización, y los seguidores del enfoque <<integralista>> representados por los teóricos organicistas entre los que sobresalen Spengler y Toynbee.

En opinión de Marrou, el sociólogo ruso-norteamericano P. A. Sorokin es quien mejor ha captado en su complejidad la realidad del fenómeno <<civilización>>, y de un modo más general, la naturaleza del objeto histórico. A su parecer, Sorokin define los *rasgos distintivos de los hechos de civilización* cuando se ocupa de la realidad histórica a través del concepto de lo <<sociocultural>>, para dar cuenta de sus significaciones, valores, normas etc., limitándose al análisis concreto de su modo de existencia. Estos *hechos de civilización* se encuentran en la situación social foco de estudio:

- de manera aislada
- yuxtapuestos de un modo puramente empírico, en <<congenieries>>
- en sistemas.

Hay que destacar que en la noción de *sistema* es donde aparece la composición verdaderamente orgánica. Cada sistema puede combinarse y formar una vasta síntesis, como en el caso del cristianismo católico romano en el que se conjugan en un todo verdaderamente organizado sentimientos, creencias, principios morales, liturgia, organización social, etc. Así también, se contempla en el límite, la posibilidad de un <<supersistema ideológico>> capaz de regir toda una civilización: pudo haber existido en forma ideal en la consciencia de los hombres pero nunca se ha encarnado al cien por ciento en civilización alguna, ya que al analizarla esta se manifiesta como más rica y menos unificada.¹¹⁷

Entonces, el pasado muestra una estructura más o menos perfectamente jerarquizada de hechos de civilización, de <<congenieries>> o sistemas y supersistemas ideológicos. Cada uno de los elementos de la realidad histórica, desde el *hecho de civilización* aislado hasta la más inmensa síntesis, se hallan insertados en un desarrollo continuo, en el curso del cual no cesan de transformarse ni tampoco cesan de modificarse las relaciones establecidas con los elementos contiguos, sean estas de neutralidad, antagonismo o de integración.¹¹⁸

¹¹⁷*Ibid.*, p. 144

¹¹⁸*Ibid.*, p. 150

La labor del historiador en la aprehensión de la totalidad de lo real de una situación histórica consistirá en registrar las estructuras inteligibles así como las incoherencias. La inteligibilidad es posible cuando el investigador sea capaz de poner en evidencia las relaciones que unen a cada etapa del devenir humano, a sus antecedentes inmediatos o lejanos, y a sus consecuencias que unen entre sí la múltiples facetas de la realidad humana. No obstante, Marrou asevera que:

No es, ciertamente, que todo se encadene: hay hiatos en el desarrollo temporal, lo mismo que hay límites en las estructuras estáticas, pero la tarea del historiador consiste en descubrir esos encadenamientos, allí donde existan.¹¹⁹

Si bien es innegable que este pensador advierte la dificultad de emplear la noción de causa en el conocimiento histórico, no por ello, representa obstáculo alguno en la actividad del historiador para precisar, en la medida de lo posible, las relaciones existentes entre los diversos elementos, los <<congeneries>> o sistemas y supersistemas ideológicos que haya sabido discernir con aquello que <<ha existido realmente>>, es decir, el ser humano, cuya individualidad encarna al verdadero organismo, innegablemente proporcionado por la experiencia.¹²⁰

Conforme a la postura de Marrou, cuando algún historiador recurre a la noción de causa ello denota una grosera simplificación de lo real, razón por la cual exhorta a renunciar a la búsqueda de las causas en el estudio de los fenómenos históricos. Propone sustituir las causas por la noción de los *desarrollos coordinados* en la que es viable una *extensión de sincrónica de estructura a la dimensión diacrónica* con una idea de totalidad, es decir, para indicar que tal fenómeno está vinculado a otro por una relación perceptible (por ejemplo, se comprende la moral espartana cuando se ha reconocido que estaba ligada al ideal totalitario de la ciudad).¹²¹

La construcción del fenómeno histórico atañe al espíritu del historiador como único medio de captar la complejidad de la realidad, la cual se explica por una serie de abstracciones socioculturales que deben emplearse dentro de los límites de su uso: <<ciudad antigua>>,

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 146

¹²⁰ *Ibid.*, pp. 146-147

¹²¹ *Ibid.*, p. 150

<<feudalismo>>, <<la burguesía capitalista>>, <<el proletariado revolucionario>> y así por el estilo.¹²²

Al situar los fenómenos históricos en el flujo de la duración y al seguir su desarrollo, o evolución, el espíritu no puede darse por satisfecho con la pura enumeración en que fueron sucediendo la diversidad de acontecimientos en estricto orden cronológico. En la actualidad la construcción de los hechos históricos se considera como resultado de una delimitación, de una selección -legítima si es consciente y racionalmente justificada-, que se abstrae del complejo y continuo tejido del pasado para su estudio, tal y como lo clarifica Marrou:

En presencia de una situación histórica, evocamos sus diversos antecedentes (o sus secuelas) y, después, con el pensamiento, vamos cambiando por turno una u otra, tratando de imaginar cada vez cuál sería el resultado. De esta manera nos forjamos una idea sobre la relativa eficacia de las distintas <<causas>> que se hallaban en juego: la experiencia mental reemplaza a la imposible experiencia de laboratorio -, ¡pero su carácter ficticio afecta lamentablemente el alcance de sus conclusiones!¹²³

Por consiguiente, la explicación en Historia se fundamenta en el descubrimiento, la aprehensión y el análisis de la infinidad de vínculos inextricables que unen entre sí las múltiples facetas de la realidad humana. A partir del análisis es posible separar elementos de orden, de clasificación, principios de comprensión y cadenas, no digamos ya de sus antecedentes inmediatos y lejanos, a sus consecuentes, a los aspectos de su desarrollo entre los cuales se establecen relaciones de mutua interdependencia y, a menudo, de jerarquía donde se vislumbra -aunque sea en forma ideal- la unidad de toda una civilización.

Cuando el análisis del pasado va logrando mayor profundidad, el conocimiento del mismo, va adquiriendo gran complejidad, motivo por el cual se requiere mayor esfuerzo de comprensión ante la presencia inagotable de la realidad histórica en la que existen vínculos estructurales, relaciones de interdependencia, coordinaciones entre las diversas etapas de cada uno de sus desarrollos, lo cual la hace tan enredada, confusa, y por lo tanto, complicada de estudiar.¹²⁴

¹²² *Ibid.*, p. 145

¹²³ *Ibid.*, pp. 148-149

¹²⁴ *Ibid.*, pp. 151-152

Por lo antes señalado, para que la construcción de la imagen del pasado resulte realmente inteligible es conveniente:

- Jerarquizar los diversos principios explicativos de manera rigurosa.
- Sistematizar la compleja trama de relaciones.
- Destacar sus líneas de importancia.
- Introducir orden y unidad ante la multiplicidad del dato histórico.

De alguna forma el historiador toma alguna posición consciente o inconscientemente con respecto al pasado en la medida en que a él le corresponde la elección y la delimitación del tema, el planteamiento de los cuestionamientos, la decisión de las categorías a emplear y, principalmente, el de definir el tipo de relaciones y los sistemas de interpretación en el estudio.

Como bien lo subraya Marrou, es la filosofía personal del historiador -los recursos mentales y el instrumental teórico con que cuenta-, la que dicta a éste la elección del sistema de pensamiento en función del cual va a reconstruir y explicar algún punto del pasado, del cual existen aspectos diversos, tantas fuerzas en acción. La intención del historiador hallará siempre el elemento específico, y según su teoría, destacará al componente predominante, imponiendo como principio de inteligibilidad la explicación que se vierta en ese sentido; pues es oportuno recordar, que no deja de ser una abstracción la reconstrucción de un fenómeno histórico inmerso en la realidad histórica, de suya compleja.

En esta labor de recopilar lo que los historiadores entienden por contexto histórico, también se rescatan los planteamientos de Franco Ferratotti y del inglés H. Stuart Huges.

En su obra *La historia de lo cotidiano*, Ferratotti define al contexto como el <<gran cuadro histórico específico>> o <<marco totalizador>>, con sus componentes económicos, sociales, políticos y culturales de orden estructural que consienten la construcción de un marco ambiental, social y familiar en donde la narración biográfica y autobiográfica se sitúa. Agrega este autor, que una historia de vida es una vivencia en el marco de su temporalidad, con su propio ritmo y movimiento que nos permite la comprensión de la sociedad sobre la base de dos elementos esenciales: el actor social y la temporalidad a

través de la cual el individuo entra a formar parte de la historia transformándose en actor social.¹²⁵

Entretanto, para el historiador norteamericano H. Stuart Hugues no es suficiente con etiquetar debidamente o situar algún acontecimiento dentro de una secuencia cronológica para conocerlo. Para este autor el conocimiento histórico implica un significado cuya comprensión emergerá gradualmente del contexto, ya que la mente no identifica acontecimientos aislados, porque todo hecho histórico siempre aparece ante la vista o la memoria insertado en un espeso tejido de relaciones y correspondencias: un acontecimiento en particular es arrancado del contexto con el fin de entenderlo más claramente.¹²⁶

Hay que tener en cuenta -dice Marrou- que en la mayoría de los estudios de <<micro-historia>> se han afrontado los problemas de delimitar y comprender una sucesión de acontecimientos relativamente pequeños de manera satisfactoria, pero no así para las investigaciones de la <<macro-historia>> en las que se establecen largas series, <<rumbos>> o tendencias donde las reglas de la lógica histórica comienzan a fallar, y el historiador, de manera repentina se encuentra involucrado en un laberinto de inmensas posibilidades para intentar la reconstrucción y el entendimiento de la amplia relación del hombre con su mundo circundante.¹²⁷

Otros historiadores, como el argentino José Luis Romero, introduce el concepto de *vida histórica*, noción que desde su postura abarca mucho más que <<hechos del pasado>>. En esta idea instala la vida y la creación cultural de todos los individuos y grupos que han existido o existen, la cual está constituida por las nociones de tiempo, cambio y transcurso en las que se integran otras significaciones esenciales que organizan al conjunto de la vida y la producción cultural, tales como sujeto, estructura y proceso.

La categoría de *vida histórica* la consiente una compleja lógica entre dos órdenes de hechos con las cuales el historiador, a través de un estudio minucioso, comprende la realidad.

¹²⁵Ferratotti, Franco, *La historia y lo cotidiano*, p. 162

¹²⁶Stuart Hugues, H., *La Historia como arte y como ciencia*, pp.16-17

¹²⁷*Ibid.*, pp. 17-18

- El *orden fáctico* conformado por las transformaciones simultáneas y sucesivas, derivadas de impulsos racionales e irracionales en las que se cristalizan las acciones de los sujetos históricos y que conforman la masa de hechos de las que parte el estudio del historiador. Los sujetos pueden ser polivalentes en tanto actúan simultáneamente en diferentes procesos históricos (por ejemplo, puede ser igualmente un héroe, una clase, un Estado o una idea).
- El *orden potencial* contiene los ideales, valores y normas que los actores sociales elaboran de acuerdo con las configuraciones que tienen de la realidad.¹²⁸

Por medio del análisis histórico de la conjunción de esas dos órdenes en sus múltiples juegos, cada cambio adquiere su autonomía, secuencialidad y articulación con otros múltiples desarrollos que forman parte del curso social, y en donde [...] <<lo ya creado, como una fuerza organizada que se impone a la sociedad>> se entrecruza con <<lo que esa sociedad va creando cada día, siempre a partir de la estructura, pero también contra ella, aun cuando se crea estar defendiéndola>>.¹²⁹

El concepto de cultura en el pensamiento de Romero funciona como un elemento cohesionador de toda creación, de la acción y reacción humana como objeto de la *historia de la cultura*, muy distinta al de la llamada historia intelectual, de las mentalidades o la historia de las ideas. En la dinámica de la cultura se supone el concepto de *vida histórica* en tanto que el individuo es abordado desde el <<seno de las dependencias recíprocas>> que conforman el marco social al que pertenece, y donde lo político, <<supone un equilibrio de tensiones específicas entre los grupos sociales al mismo tiempo que modela unos lazos de interdependencia particulares>>.¹³⁰

En la perspectiva de Romero la idea de cambio histórico es provocado en la medida en que se trastocan cosmovisiones o <<estilos de vida>> diferentes, los cuales producen crisis al interior de las culturas históricas que entran en contacto, ya sea mediante los descubrimientos, las conquistas, los fenómenos de prestigio y debido a la interacción entre distintos pueblos y sociedades. Este autor establece una analogía al considerar que las culturas son individuos autónomos, históricos y distintos entre sí, en la que los grupos sociales insertos, pueden ser comprendidos como individualidades con una dinámica propia, pero referida a los valores de esa cultura de la que son parte.

¹²⁸Betancourt Mendieta, Alexander, *Historia, ciudad e ideas. La obra de José Luis Romero*, pp. 51-52

¹²⁹*Ibid.*, p. 53

¹³⁰*Ibid.*, p. 71

Aquí, es notoria la influencia de Wilhem Dilthey y sus <<concepciones del mundo>> en el pensamiento historiográfico de José Luis Romero. El historiador alemán, consideraba que era través de <<las vivencias>> como se llega a conocer la realidad espiritual de toda una época (*Zeigeist*) puesto que forman parte del fluir de la historia y constituyen una estructura constante, universal, del espíritu humano y de los valores universales.¹³¹

Finalmente, como colofón a este inciso, se recapitulan los aportes hechos por el filósofo e historiador norteamericano Hayden White, uno de los pioneros de la reflexión epistemológica narrativista (posmodernismo) de la historiografía contemporánea. En su libro *Metahistoria. La imaginación histórica en el siglo XIX* publicado en 1973 distingue cuatro paradigmas que puede adoptar una explicación histórica como argumento discursivo, entre la que se encuentra la estrategia explicativa contextualista.

En opinión de Hayden White los historiadores representantes del modelo contextualista son Herodoto, Johan Huizinga y Jacobo Burckhardt. A su parecer las particularidades teóricas y metodológicas de esta corriente son que:

- Concibe el <<fluir>> del tiempo histórico como un movimiento similar al de las olas (lo explicita Burckhardt), en que lagunas, fases o culminaciones son consideradas específicamente más significativas que otras.
- Representa una concepción <<funcional>> del significado o la significación de los hechos discernidos en el campo histórico.
- Considera que los acontecimientos pueden ser explicados colocándolos en el <<contexto>> de su ocurrencia.
- Al explicar *por qué* ocurrieron como lo hicieron los acontecimientos, se toma en cuenta la revelación de las relaciones específicas que tenían con otros sucesos ocurridos en su espacio histórico circundante.
- El campo histórico es aprehendido como <<espectáculo>> o tapiz de rica textura que a primera vista parece carecer de coherencia, y de cualquier estructura fundamental discernible.
- Explica <<lo que sucedió>> en el campo a partir de la especificación de las interrelaciones funcionales existentes entre los agentes y las agencias que ocupan el campo en cualquier momento determinado.

¹³¹ *Ibid.*, pp. 63-64

- Busca una integración relativa de los fenómenos discernidos en provincias finitas del acontecer histórico en términos de <<tendencias>> o fisonomías generales, de periodos y épocas distintas entre sí.
- El historiador de esta tendencia procede aislando algún (en realidad, cualquier) elemento del campo histórico como sujeto de estudio, ya sea un elemento como <<la Revolución francesa>> o tan pequeño como un día en la vida de una persona específica. Esto es, se inclina más hacia las representaciones sincrónicas o estructuralistas del proceso, bien podríamos decir, hacia segmentos o secciones del devenir histórico, a cortes perpendiculares en el fluir del tiempo.
- El historiador, posteriormente, procede a recoger los <<hilos>> que unen al suceso a explicar en diferentes áreas del contexto. Los hilos son reconocidos y seguidos hacia afuera en el espacio natural y social circundante dentro del cual el suceso ocurrió; y hacia atrás, en el tiempo, a fin de determinar sus <<orígenes>>; y hacia delante, con el fin de determinar su <<efecto>> y su <<influencia>> en sucesos subsiguientes. Son interpretadas como relaciones efectivas que se presume, han existido en momentos y lugares específicos, cuya causa primera, material y final no pueden ser conocidos nunca.
- La operación de rastreo culmina en el punto en que los <<hilos>> desaparecen en el <<contexto>> de algún <<suceso nuevo>>. La intención no es integrar todos los sucesos y tendencias que puedan identificarse en todo el campo histórico, sino más bien, a vincularlos en una cadena de caracterizaciones provisionales y restringidas de provincias finitas del acontecer notoriamente <<significativo>>.
- Tácitamente esta concepción invoca reglas de combinación de los impulsos dispersivos que están detrás de la *tendencia formista* por un lado, y por el otro, la de los impulsos integrativos que están detrás de la *directriz organicista*. No obstante, las reglas no son interpretadas como equivalentes de las leyes universales de causa y efecto postulada por los mecanicistas, ni de los principios teleológicos generales postulados por la perspectiva organicista.¹³²

En el siguiente gráfico (pág. 118) se ilustra todos aquellos elementos a considerar en la *contextualización histórica* tomando en cuenta los aportes de los autores antes tratados, mismos que se puntualizan en el siguiente inciso.

¹³² White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, pp. 28-29

PROCESO HISTÓRICO



Elaborado por el autor, 2009

Totalidad

4.3 Conceptos básicos o estructurantes para la comprensión de la Historia.

En la educación formal las nociones básicas o estructurantes, también conocidos como conceptos clave o envolventes inherentes a la Historia son importantes en el estudio y la comprensión de los hechos y procesos históricos. Su manejo metodológico aplicable a toda situación histórica bajo la idea de *contextualización histórica*, habrá de satisfacer una serie de requerimientos para su reconstrucción y estar en la posibilidad de encontrarle sentido y significado al devenir de humanidad a través del tiempo y el espacio, en tanto que estas categorías ayudan hacer inteligible los contenidos de los programas de Historia en el bachillerato del CCH.

El metaconcepto de *tiempo histórico* constituye la columna vertebral de la Historia y del estudio del pasado puesto que concentra otros conceptos que lo significan y que han sido objeto de reflexión por parte de historiadores y de filósofos de la historia de diversas posturas teóricas. Así, en la reconstrucción del <<contexto>> y <<hecho>> histórico tendientes a la comprensión del pasado, sin importar la tendencia historiográfica, resulta imprescindible ocuparse de las cuestiones relacionadas con:

La Causalidad. Básicamente es una noción temporal ligada a la idea de proceso, núcleo fundamental que aglutina al hecho histórico y sus diversas articulaciones.

Ciertos historiadores centran su atención en las determinaciones causales al considerarlas factores de suma importancia en la explicación histórica. Esta pretensión los ha llevado a identificar preceptos, y por lo tanto a formular leyes y teorías; en contraparte, otros refutan la idea de la existencia de una causa de las causas (unicausalidad) y de la presencia de regularidades en la Historia. Es evidente que los hechos históricos no son producidos por una sola causa, sino por una diversidad de causas y sus correlaciones simultáneas (multicausalidad), que actúan como influencia cuyo análisis la mayor de las veces es complicada.

Sin duda, todo acontecimiento está rodeado de misterio, y corresponde al historiador, descifrar el enigma planteando cuestionamientos (*¿por qué?* y *¿cómo ha sucedido?*) impulsado por su curiosidad e interés para averiguar las causas y no sólo comprobar la existencia de ese hecho en el laberinto del pasado. Interrogar al pasado y rastrear

aspectos causales de las que se desprenden varias consecuencias que se proyectan en otros acontecimientos, que son causa y generan consecuencias a la vez, forma parte de la construcción y el análisis del hecho histórico.

En la exploración de la causalidad para conocer profusamente el devenir de las sociedades necesariamente se tiene que escudriñar sobre la (s)

- Intención de algunos actores.
- Causas inmediatas.
- Causas llamadas lejanas.
- Fuerzas profundas y el
- Entrecruzamiento de la necesidad y el accidente.

Inquirir en la disciplina histórica supone no dejar desapercibida la contingencia en los fenómenos históricos tales como la casualidad, la eventualidad, el accidente, la chispa y las peripecias de distinta índole en el “[...] surgimiento, en un momento de tiempo, en un punto del espacio, de algo que no era la consecuencia necesaria por ley.”¹³³

Tal actividad representa una tarea compleja en el anhelo de desentrañar la estructura del curso de la historia, y en dilucidar los aspectos más influyentes, tanto lejanos como inmediatos, así como en la tarea de discriminar entre la multitud de acontecimientos los más significativos y de mayor trascendencia de aquellos catalogados de efímeros y banales.

Aron Raymond clasifica y define una serie de juicios relativos a la causalidad histórica en los siguientes términos:

- 1) *Juicios de causalidad adecuada*. Una coyuntura forja que un acontecimiento fuera (casi) inevitable.
- 2) *Juicios de causalidad accidental*. El acontecimiento no es determinado por una coyuntura, sino que ha sido provocado por un hecho parcial, encuentro o personalidad (es evidente que estos dos tipos de juicios son complementarios: si la situación europea, en octubre de 1938, fraguaba que una guerra en dicho

¹³³Raymond, Aron, *op. cit.*, 73

continente fuera inevitable a corto plazo, poco importan los detalles de última hora, los comportamientos de los diplomáticos aquí y allá).

- 3) *Juicios que atribuyen a un acontecimiento o a una persona el papel de primer principio*: el ultimátum austro-húngaro es el *primum movens* de la serie que condujo la guerra de 1914; la toma del poder por el partido bolchevique en 1917 es el *primum movens* de la serie que condujo a la difusión de un régimen comunista en la mitad del mundo.
- 4) *Juicios que atribuyen a un acontecimiento o a una persona o a una acción de “inversión” o de “desvío” y en relación con una tendencia precedente*: la evolución política que, en Europa, iba en el sentido de las instituciones liberales, ha sido detenida e invertida por la guerra de 1914. El partido bolchevique ha invertido la evolución del socialismo europeo hacia métodos pacíficos; la instauración del régimen soviético ¿prolonga el curso antiguo de la historia rusa o desvía el curso de esa historia, orientada, desde hacía algunos decenios, hacia procedimientos constitucionales o liberales?.
- 5) *Juicios que atribuyen a una persona la responsabilidad en las características particulares que asume un movimiento o un régimen tal vez en sí mismo inevitable*: si suponemos que la crisis revolucionaria hizo inevitable o muy probable una dictadura militar, ¿cómo imprimió su marca el genio propio de Napoleón sobre Francia o Europa? Sí especulamos que después de la muerte de Lenin, el poder absoluto de un individuo era inevitable (o muy probable), ¿qué aspectos del régimen soviético estuvieron determinados por las singularidades del “Hombre de hierro”?.¹³⁴

Otra tipificación sobre el carácter temporal de la causalidad la proporcionan Joaquim Prats y Joan Santacana en los siguientes términos:

- a) *El principio de la Ley General de Causalidad*, es decir, que en condiciones iguales, a toda causa le sucede un mismo efecto. La causa es siempre origen del efecto y le precede en el tiempo.
- b) *Las Reglas de interferencia*: permiten decidir qué causas e intenciones son las más adecuadas para la explicación histórica en un momento determinado. Su comprensión exige un pensamiento formal.
- c) *La elaboración de teorías explicativas*: Se relacionan las diversas causas (económicas, jurídico-políticas, sociales e ideológicas) en una red jerarquizada y compleja.¹³⁵

¹³⁴ *Ibid.*, pp. 78-79

¹³⁵ Prats, Joaquim y Joan Santacana, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, p. 32

Y en opinión de Pablo Antonio Torres las explicaciones causales se dividen en dos tipos:

- Aquellas que remiten a los antecedentes, y en este vislumbrar hacia el pasado, suelen aportar explicaciones complejas.
- Las denominadas intencionales o teleológicas, las cuales se canalizan al futuro por intentar conocer las consecuencias.¹³⁶

En la esfera de la educación escolarizada la causalidad histórica sirve de sustento en la explicación de un acontecimiento o de un ciclo histórico ya que la indagación causal conduce al esclarecimiento de un hecho. A pesar de ello, se minimiza su importancia y se le reduce como si fuera un axioma de causa-efecto, lo que difícilmente contribuye a la formación intelectual del alumnado al verse impedido de percibir cómo diversos aspectos configuran una realidad histórico-social.

Ante este panorama es apremiante que los alumnos reconozcan en el devenir de las sociedades enclavadas en el proceso histórico, la existencia ineludible del encadenamiento multicausal de un sin fin de fenómenos históricos que producen efectos o consecuencias múltiples; de tal modo que el análisis de un determinado hecho histórico, debe realizarse como un todo inseparable: solo así se estará en condiciones de construir los enlaces entre pasado y presente.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el abordaje entre causa y efecto suele ser de mayor complejidad en Historia en comparación a otros dominios causales, debido a que todo hecho histórico genera consecuencias a corto plazo, pero también deriva en consecuencias a largo plazo.

Esta peculiaridad de los acontecimientos históricos de poseer más de una causa y de producir repercusiones insospechadas -algunas se sitúan en diferentes sucesiones y etapas temporales, razones por las cuales, las relaciones establecidas son complejas y dinámicas-, genera desconcierto entre los adolescentes. Les resulta complicado entender la irradiación de los procesos históricos producidos por el intervalo causa-efecto y distinguir los influjos de corto, mediano y largo plazo de las causas/consecuencias

¹³⁶ Torres Bravo, Pablo Antonio, *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*, p. 259

clasificadas como directas e indirectas o que son catalogadas como coyunturales y estructurales de los acontecimientos.¹³⁷

Basados en sus investigaciones, integrantes del proyecto <<Taller de Historia>> del grupo *Historia 13-16* ubican en edades superiores a los 15 o 16 años como propicias para desarrollar en los alumnos la capacidad de atribuir a un hecho histórico varias causas -las que se refieren a las circunstancias que causaron el acontecimiento y de las explicaciones motivacionales que tuvieron las personas para intervenir en los hechos-, y darse cuenta de la interacción que manifiestan. Cada causa será objeto de un análisis particular, y de esta manera, los alumnos la distinguirán como una variable independiente del resto.¹³⁸

Ante esta problemática inicial es conveniente enseñar la causalidad con actividades de dificultad progresiva en sus ramificaciones y conexiones para esclarecer, a través de un conocimiento organizado, las interrelaciones causales y consecuenciales de los hechos históricos de diversa índole. Su tratamiento en el aula debe considerarse como un aprendizaje en espiral porque puede presentarse a distintas edades, con una enseñanza que parta de lo simple a lo complejo, aumentando su grado de abstracción.¹³⁹

Sujetos de la historia e intencionalidad del sujeto. El objeto de estudio de la Historia son los seres humanos que interactúan en sociedad en un tiempo y espacio determinado, y todas aquellas manifestaciones en las que interviene la acción humana como instituciones, creencias, formas de organización social etc.

El ser humano es un ser histórico-social insertado en el devenir de las sociedades, y por lo tanto, cada individuo, generación o colectividad están inmersos y condicionados en un contexto espacio-temporal que presenta características muy específicas. La tríada individuo-sociedad-naturaleza están permeadas por las condiciones prevalecientes de la época, y el brote de diversos procesos históricos, aunque distintos, mantienen conexiones de influjo recíproco.

Los <<sujetos- históricos>> ubicados en contextos específicos, actuaron de acuerdo con sus circunstancias. Este actuar se enmarca dentro de unas intenciones y unas estrategias

¹³⁷Prats, Joaquim y Joan Santacana, *op. cit.*, p. 30.

¹³⁸*Ibid.*, pp. 31-32

¹³⁹Sánchez Prieto, Saturnino, *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*, p. 88

para alcanzar los objetivos previamente trazados, de tal manera que estos tienden a proyectarse hacia el futuro. La intencionalidad, entendida como la voluntad consciente de los hombres, no se puede dejar a un lado porque es una pieza elemental si se aspira a un análisis más acabado de los hechos históricos.

El hecho de reconocer la facultad del hombre como ser pensante, capaz de una elección libre no invalida la preexistencia de motivaciones inconscientes, emocionales, tradicionales, hereditarias y ambientales que emergen como elementos que lo condicionan ya que influyen en el razonamiento y la elección. El origen de esas motivaciones reside en la *potencia vital* de algunos individuos merced a su constitución orgánica total, al ímpetu efectivo en el resto de sus facultades, en su pensamiento, su imaginación y su actuar; lo que básicamente deriva del sentimiento de libertad.

El acrecentamiento o el menoscabo de la profundidad de la potencia vital de un individuo puede ser decisivo en entornos críticos, aumentando la posibilidad de incidir en el curso de los sucesos históricos, aunque como lo indica Kahler, no es predecible de un momento a otro, ni tampoco pueden rendirse cuentas precisas en el estudio de acontecimientos y personalidades.

Al examinar la coherencia total del acontecer, se tiene la impresión que el poder vital de los seres humanos son desbordados y la orientación de los fenómenos históricos adquieren el carácter de ineludible. Aunque las maneras de ocurrir las cosas parezcan sujetas a decisiones de ciertas personalidades, a su pensamiento, acción y fuerza vital, a circunstancias, azares particulares y momentos decisivos que tienden a favorecer la creatividad humana, de preparar el clima, de despertar y agitar sus capacidades, estas siempre se encuentran insertas en la dirección general y a las fuerzas en que se mueven los acontecimientos.¹⁴⁰

Al analizar la intencionalidad de los sujetos históricos, tal actividad nos conduce inevitablemente a la necesidad de un conocimiento del contexto mental de la época y a la comprensión que no de justificación, de determinadas formas de proceder de los actores individuales o de grupos de difícil significado para nuestra mentalidad actual.

¹⁴⁰Kahler, Erich, *op. cit.*, pp. 203- 204

Para algunos historiadores ciertas personalidades históricas hoy en día portan un significado, continúan simbolizando la vida del hombre, comúnmente representan un modelo de imitación por sus ideas, creencias o acciones porque en ocasiones ha sido decisiva su influencia en su época y ejercida en el desarrollo histórico. Estos sujetos con características peculiares impulsaron las acciones de ciertos sectores de la sociedad de su tiempo, y en ocasiones precipitando los acontecimientos (por ejemplo, Lenin, Mao, Gandhi, etc.); claro está, tomando en cuenta los diversos factores políticos, económicos y sociales.¹⁴¹

En el estudio del pasado es inevitable excluir el accionar de las personalidades históricas sobresalientes, dotadas de ciertas cualidades innatas cuya eficiencia y notoriedad es más o menos amplia según las épocas, y por el papel protagónico desempeñado lograron consolidarse como un personaje representativo de alguna colectividad. Empero, el papel de los grandes hombres no puede cambiar toda la trayectoria del acontecer ni del curso de la Historia, pero tampoco, es posible afirmar categóricamente qué consiguen cambiar porque no hay una respuesta general a semejante pregunta. Aquí, cobra relevancia la idea de sentido.¹⁴²

El cambio. Actualmente es posible corroborar como en gran parte de los manuales de historia y en los libros de texto, todavía sobresale la descripción en exceso de sucesos históricos de diversa índole abordados en una secuencia lineal. El atiborramiento de nombres, fechas, inventos, descubrimientos y muchos otros, han traído como resultado la incomprensión y el aborrecimiento de la Historia como campo de conocimiento entre las nuevas generaciones de la población escolar.

En la historia existen cambios, en ella tienen lugar procesos vitales que configuran un periodo o una época. Así cuando se evocan aquellas experiencias vividas por otros hombres en el pasado o las significaciones de esas prácticas en la vida social, es viable clarificar las semejanzas y las diferencias que guardan con las sociedades actuales, porque tales significados trascienden las conciencias de los individuos. Las colectividades no permanecen estáticas por el hecho de estar constituidas por seres cambiantes, en

¹⁴¹Sánchez Prieto, Saturnino, *op. cit.*, p. 93

¹⁴²Raymond, Aron, *op. cit.*, p. 81

tantos individuos de cultura cuyas manifestaciones se expresan en formas de producción, en sus creencias, formas de organización social, etc.

El tiempo histórico es el hilo conductor que transcurre en distintos ritmos de desarrollo (lento, acelerado, de estancamiento o de retroceso) y transformación cualitativa en la realidad compleja y viva de las sociedades. El cambio también es indicio de discontinuidad, de un periodo de ruptura cuando se manifiestan transformaciones profundas dentro una estructura social cuyo análisis se convierte en eje vertebral que permite a los individuos entender otras realidades en la dimensión espacio-temporal, y a comprender su propia realidad al establecer la relación del pasado con el presente, y prever, con las reservas del caso un posible el futuro.¹⁴³

Una manera de despertar la curiosidad y el interés entre los alumnos es lograr que perciban los procesos históricos como algo vivo conformado por la unicidad e irrepetibilidad de cada suceso. La comprensión del pasado implica advertir los cambios y continuidades, contrastar e interrelacionar otras realidades pretéritas entre sí, y de estas con el presente. El cambio social generalmente se le asocia con las nociones de evolución, revolución, desarrollo, retroceso, despegues y decadencia, entre los más importantes, y son también, parte fundamental en la explicación histórica.

La *permanencia*. La historia como devenir es cambio constante de las distintas colectividades que se manifiesta de manera rápida o lenta. En este segundo caso no siempre es perceptible. Pudiera parecer que la continuidad se contraponen a la idea de cambio, lo cual no necesariamente es así, si tomamos en cuenta que en cierto ambiente socio-cultural, suele ocurrir que algunos cambios emana de la intencionalidad humana con el propósito de mantener una determinada situación.

Así tenemos como ejemplos concretos, la satisfacción de las demandas obreras en los países industrializados de Europa o las reformas de la dinastía Meidji en el Japón para abolir la servidumbre durante la segunda mitad del siglo XIX. De igual manera, en el proceso histórico coexisten elementos antiguos y nuevos como partes integrantes de un

¹⁴³Sánchez Prieto, Saturnino, *op. cit.*, p. 107

proceso continuo, y no todas las sociedades esparcidas en los continentes se desarrollan al mismo ritmo ni alcanzan el mismo nivel de desarrollo.

Al abordar este aspecto peculiar del tiempo de la historia Saturnino Sánchez suscribe su relevancia al argumentar que las permanencias están constituidas por esas partes de las civilizaciones de raíces hondas, cuyas expresiones se encuentran en el mundo de las mentalidades, de las religiones y de las etnias, que, tras periodos de aparente letargo, estallan súbitamente. Algunos ejemplos ilustrativos de irrupciones de continuidades son el síndrome de las Cruzadas que vivieron muchos árabes en la dramática guerra del Golfo ante el Occidente invasor, las trágicas violencias étnico-religiosas de la desmembrada Yugoslavia o de la URSS.¹⁴⁴

Cronología. El tiempo cronológico constituye un organizador trascendental, un punto de referencia necesario que nos auxilia a:

- Organizar el tiempo pasado y localizar acontecimientos.
- Ordenar la secuencia de los procesos en una línea convencional en el que se sitúan el antes y el después (sucesión, simultaneidad, interposición).
- Medir la duración con distintos registros (larga, media, corta), biológicos, psicológicos, sociales, cósmicos y con distintos sistemas: el reloj y el calendario.
- Definir los periodos en tanto necesidad del conocimiento histórico. Para ello se emplean dos coordenadas, el límite espacial y los acontecimientos trascendentales como principio y fin una época.
- Enmarcar en un tiempo determinado los fenómenos históricos, y de esta manera poder contrastarlos e interrelacionarlos.¹⁴⁵

Prescindir de la cronología en la construcción del pasado es ignorar la inserción de los hechos y procesos en el marco temporal donde se manifiestan ya que ello nos permite orientarnos en el tiempo (saber cuando establecer relaciones entre los sucesos según su orden), organizar diacronías y sincronías, evaluar las duraciones y construir modelos de periodización.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 110

¹⁴⁵ Sobejano Sobejano, María José, *op. cit.*, p. 138

La periodización histórica. La periodización es una disposición del historiador con el propósito de encadenar el acontecer y los procesos históricos de la evolución de la humanidad. Su importancia estriba en que nos ayuda a delimitar los espacios temporales de forma convencional en función de una cierta homogeneidad o de una situación singular, para agrupar y situar procesos y hechos históricos que han moldeado cada época, identificando los que han provocado las rupturas entre una y otra, o para representar puntos de inflexión de cambio perpetuo con la idea de hacerlos comprensibles en sus relaciones precedentes y consecuentes producidos.

El aprendizaje de la periodización permitirá a los alumnos:

- Construir divisiones y/o límites temporales.
- Situar y organizar los hechos históricos en el tiempo con un sentido de secuencia o el orden de aparición, en un antes y un después, pero también en sus aspectos de:

**Sincronía:* entendido como simultaneidad, es decir, como un proceso que se desarrolla en concordancia temporal con otro proceso, que ocurre al mismo tiempo. Su relevancia es manifiesta porque nos permite comparar procesos, niveles, hechos, etc.

Es importante aclarar que la simultaneidad de las sociedades no necesariamente implica su contemporaneidad. Varias son las razones, tales como no poseer la misma estructura socio-cultural y una consciencia similar de los mismos tiempos, ni tampoco es homogénea la concepción del mismo presente histórico. El concepto de no-contemporaneidad supone no identificación y es aplicable a ciertas sociedades aunque exista simultaneidad.

**Diacronía:* en referencia a la sucesión de hechos ordenados según las relaciones de anterioridad-posterioridad en donde son ostensibles los cambios y permanencias.¹⁴⁶

- Realizar una operación factual al secuenciar y establecer rupturas.
- Establecer los límites de una etapa, las cuales se sujetan a un cierto enfoque o tendencia historiográfica y, al concepto teórico y epistemológico que se tenga de la temporalidad.

¹⁴⁶Torres Bravo, Pablo Antonio, *op. cit.*, p. 199

- Desarrollar la capacidad de hacer los hechos <<pensables>>.
- Favorecer la comprensión de los cambios esenciales en los sistemas estudiados.¹⁴⁷

Actualmente los modelos de periodizaciones más utilizados por los profesores en las aulas y a los que recurren los autores de los libros de texto para representar de forma asequible la complejidad de la realidad histórica son:

- La tendencia cuadripartita clásica que divide la historia del mundo en cuatro edades o <<superconjuntos>> (Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea) cuyo criterio de segmentación obedece a acontecimientos relevantes.¹⁴⁸
- La sustentada por el materialismo histórico a través de los modos de producción (comunidad primitiva, esclavista, feudal y capitalista) que considera clave al proceso de producción para el conocimiento de una regularidad del desarrollo histórico y de esta manera calcular el inicio de un estadio a partir del análisis cualitativo de la realidad social pero acompañado por singularidades de los diversos procesos cuya fundamentación de transformación de un modo de producción a otro se encuentra en la revolución de las fuerzas productivas.

En conclusión, la periodización, es una herramienta cultural de gran utilidad que nos auxilia a ordenar y hacer perceptible un pasado de suyo caótico que parece inexpugnable.

Espacio geográfico. Los acontecimientos históricos se originan en un espacio particular socialmente construido, esto es, en el escenario natural que históricamente ha sido transformado por las interrelaciones humanas.

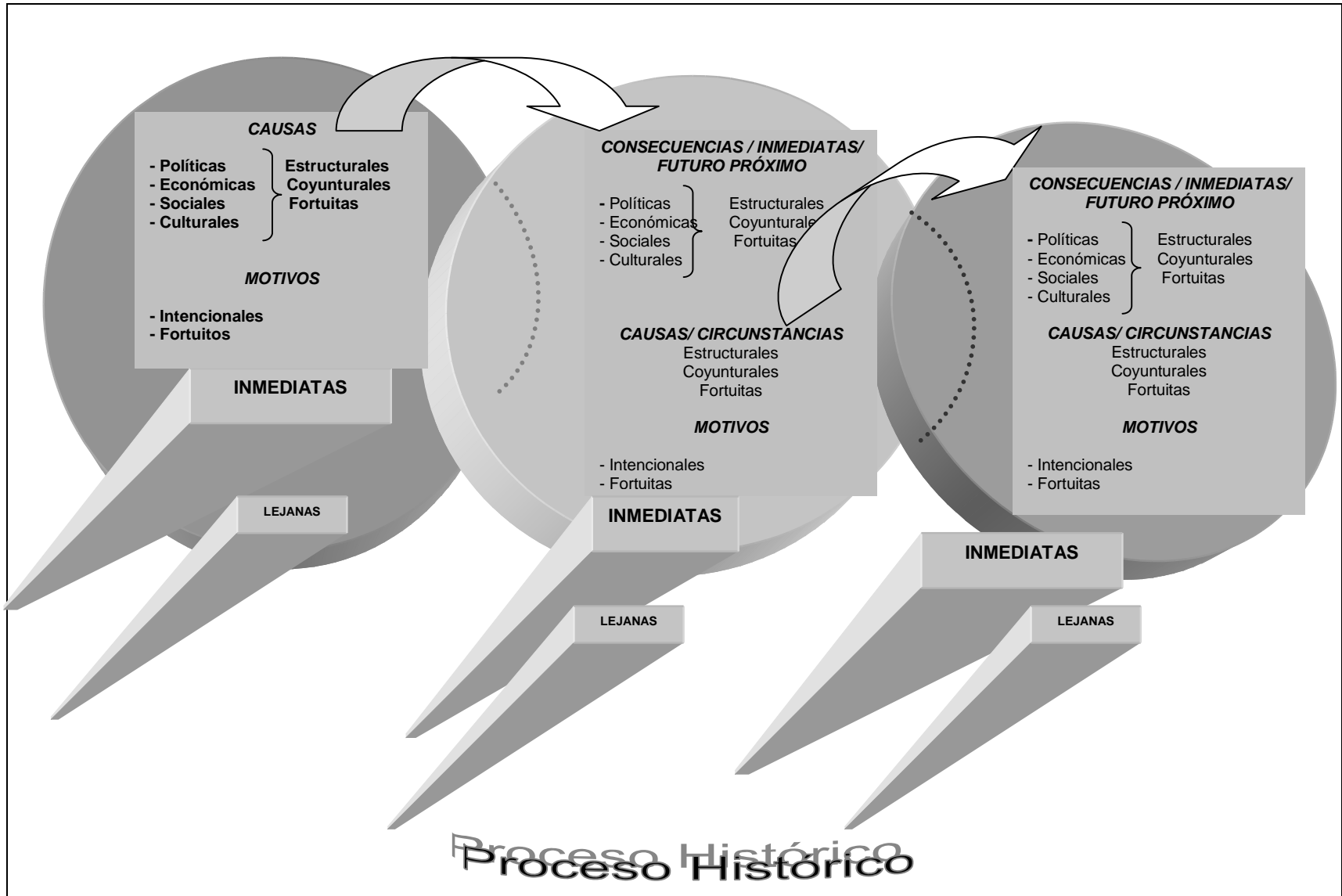
Proceso histórico. Representa al continuo fluir de los fenómenos históricos los cuales se entrelazan y encadenan en diversas formas con duraciones distintas. Cada proceso engloba un conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad, los cuales se interrelacionan, se combinan e interactúan de manera compleja en tiempo y espacios determinados; y a su vez, todo fenómeno histórico se ve inmerso en una cadena de antecedentes y origina una serie de consecuencias. (Ver gráfico de la pág. 131).

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 206

¹⁴⁸ El tiempo cronológico de los positivistas trasladado a la disciplina histórica y en apego al rigor científico guardó culto al documento fidedigno, a la fuente de primera mano y a la fecha. Así, los acontecimientos fueron constituidos con base en las fuentes y a la escrupulosidad cronológica, repercutiendo en la división del desarrollo de la humanidad en superbloque de Prehistoria y el bloque de Historia que desde el siglo XIX ha prevalecido en los sistemas educativos de varios países en el mundo y cuyos criterios han sido adoptados para la elaboración de los programas de estudios en distintos niveles escolares.

Familiarizar al alumno con el aprendizaje de estos conceptos que se aglutinan en el tiempo histórico le allanará el camino hacia la comprensión del pasado y del presente del cual son partícipes.

Con el pensar históricamente se derrumbarán estereotipos como: considerar que con el sólo transcurso del tiempo se explica por sí mismo el movimiento histórico; la creencia en que todo progresa con el paso del tiempo; o confundir el progreso histórico con la idea de proceso, y considerar la naturaleza del tiempo histórico equiparable al del tiempo cronológico, unilineal e ineludible.



CAPÍTULO 5

FUNDAMENTACIÓN ACADÉMICA DE LA PROPUESTA DE ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA.

5.1 Los propósitos educativos del CCH.

El CCH como institución de educación media superior en México, a través de sus órganos de difusión, ha señalado como parte de su compromiso y la de sus profesores, *poner el aprendizaje de los alumnos en el centro de todas las actividades*, ya que una de sus metas educativas consiste en que el estudiante construya significados a través de su proceso de pensamiento, con la capacidad de relacionar la información nueva con el bagaje de conocimientos previos apoyado en estrategias cognitivas, para que en un momento determinado, logre la metacognición y traslade lo aprendido a cualquier situación de aprendizaje de manera autónoma.

De acuerdo a diversas investigaciones en el campo de la psicología cognitiva se argumenta que durante la adolescencia se va forjando la potencialidad de la capacidad reflexiva, de pensar sobre los propios pensamientos para resolver problemas, emplear el pensamiento inductivo y deductivo para ubicar un número de hechos en conjunto, de construir teorías sobre tales hechos, del mismo modo que la capacidad de utilizar símbolos algebraicos y valerse en ocasiones del uso de los dobles sentidos en el lenguaje o expresarse con sentido metafórico.

En este periodo de vida, el ser humano comienza a acceder a las ideas, a las ideologías y a los ideales que fluyen en la sociedad en la que está inmerso ya que tiene lugar el despertar del pensamiento abstracto. Esta faceta propia en la vida de los adolescentes la ilustra B. Raymond-Riviere de manera muy elocuente:

Por la inteligencia, el adolescente es igual al adulto, residiendo la única diferencia en su falta de experiencia. Es igual y se considera como tal: juzga, critica, objeta, redacta planes de forma de sociedad; es sobre un pie de igualdad que se coloca ahora en adelante para discutir con el adulto, lo cual por lo demás, le gusta por encima de todo, a condición de que lo tomen en serio y que se le trate precisamente como igual.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Raymond-Riviere, B., *El desarrollo social del niño y del adolescente*, p. 185

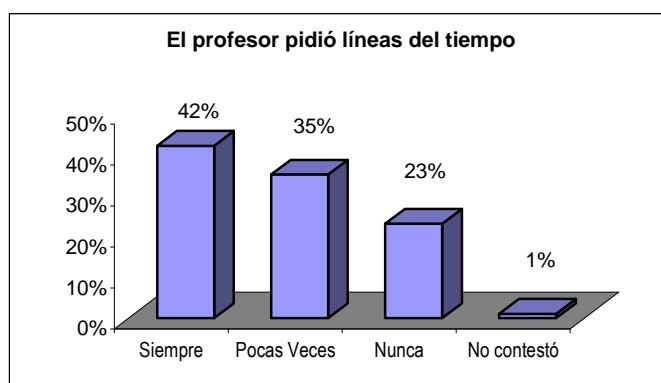
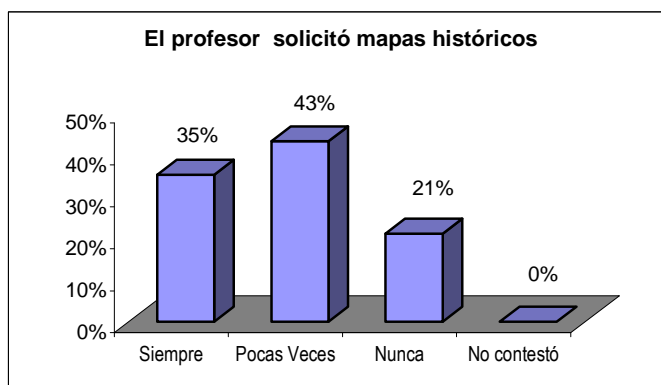
Según los cognoscitivistas, conforme al desarrollo biológico de los individuos, se va conformando en su pensamiento una *estructura semántica* que almacena un cuerpo organizado de conocimientos e información (*conocimiento factual*, de hechos, conceptos, valores e ideología), y *una estructura sintáctica*, donde tienen lugar los procesos mentales durante la utilización de la información y en la generación del conocimiento (*saber hacer*, es decir, los procedimientos o el plan para satisfacer el objetivo o la meta cognitiva). Actualmente, las distintas disciplinas del conocimiento se han organizado tomando en cuenta estos aportes de la psicología cognitiva.

La Historia al igual que *toda disciplina en el campo del saber posee una lógica interna y un lenguaje propio* cuyo aprendizaje implica la enseñanza de un sistema conceptual que ordene el universo en clases distintivas de valores, objetos y fenómenos, lo cual se asocia con una situación de conflicto en el sujeto que aprende ya que no siempre es fácil lograr el tránsito de las cosas concretas y sencillas a modelos abstractos de complejidad creciente.¹⁵⁰

Hemos visto en la Unidad I, en el punto 1.3 de este trabajo que la *contextualización histórica* no forma parte de la temática del Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea I del CCH, a pesar de su pertinencia para el aprendizaje de la construcción del pasado ya que se asocia con el *saber hacer* de los historiadores, es decir, representa una habilidad específica de la disciplina.

Incluso, sí bien es cierto que en la primera aproximación del *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe de proporcionar el bachillerato de la UNAM (NCFB)* se alude al término de <<contexto>> es de suponerse que su tratamiento didáctico no ha sido suficiente trabajado en el aula, pues el uso de líneas tiempo y mapas históricos en los planteles del CCH han sido objeto de poca atención, tal y como se muestra en los siguientes gráficos estadísticos:

¹⁵⁰Castañeda Yañez, Margarita, *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*, pp. 9-15



Fuente: Santillán Reyes, Dulce María E. *Reporte sobre el aprendizaje de los alumnos en la asignatura de Historia Universal Moderna y Contemporánea I*, Colegio de Ciencias y Humanidades/Secretaría de Planeación, 2008, p. 23

Por ello, es muy importante que en la Unidad I del Programa Indicativo (HUMyC I) los alumnos sean ejercitados en el aprendizaje de las categorías temporales en el que, de modo alguno, se encuentran intrínsecos el desarrollo de habilidades relacionadas con el *saber hacer* en la Historia para la construcción del pasado.

Un primer acercamiento con el pasado es sensibilizar a los alumnos sobre la historicidad y la sociabilidad del ser humano en la dimensión espacio-temporal. Preguntarles sobre la cantidad de acontecimientos ocurridos desde la aparición del hombre hasta la época actual seguramente los asombrará exteriorizar que comprende una vasta multitud y abundante variedad de fenómenos singulares (pueblos, personalidades, sucesos,

condiciones), y sí se les induce a la reflexión del por qué algunos son considerados como hechos históricos y otros no, las argumentaciones fluirán con toda seguridad.

Es conveniente que desde las primeras sesiones del curso-taller se trabaje con una línea del tiempo en la idea de que los estudiantes visualicen a través de una representación simbólica cómo periodiza la Historia, para brindar coherencia y continuidad históricas y estar en la posibilidad de organizar los hechos y procesos históricos señalados en los programas de estudios de la materia.

La elaboración de una línea temporal involucra a los escolares al método del enseñante de la Historia. Es importante ejercitar a los alumnos en el manejo de la secuencia temporal, en un antes y en un después y en la lectura de convenciones cronológicas mediante el empleo de líneas gráficas acompañadas de representaciones visuales.

En esta tarea se requiere que el profesor los acompañe para que, de manera oportuna y deliberada, les esclarezca el *qué* y *cómo* tienen que diseñarla. De hecho, se distinguen tres fases en la enseñanza del saber procedimental o estratégico:

1. La *presentación de la estrategia*. Confiere al mediador hacer del conocimiento de los alumnos, la pluralidad de métodos, cuestiones y disposiciones que orientarán el proceso hasta consumir la tarea. Uno de los métodos de mayor eficacia es el modelado del profesor, quien en su calidad de experto en la materia, es una figura competente en la ejecución de la tarea y puede explicar paso a paso la estrategia (todo lo que piensa y hace y por qué lo piensa y hace) y las bondades de la misma.
2. La *práctica guiada*. Se caracteriza porque el control de la estrategia continúa en manos del profesor; sin embargo, debe concederse al alumno la posibilidad de que ponga en práctica la estrategia mediada por el profesor quien deberá de brindar asesoría y la ayuda ajustada en apego a las necesidades de aprendizaje del sujeto. Para la apropiación de la estrategia se recomienda instrumentar actividades afines a las que originalmente se modelaron, e introducir gradualmente, algunos cambios que induzcan a los alumnos a tomar decisiones reduciendo paulatinamente las ayudas, ejemplos y orientaciones.
3. La *práctica autónoma*. Enseñar una estrategia implica ceder o transferir progresivamente el control de la estrategia hasta que el alumno logre interiorizarla, la haga suya y sea consciente de las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea. En otros términos, se aspira al

logro de un aprendizaje significativo donde la adquisición de una habilidad de dominio sea sintomática y guíe su actuación futura ante situaciones de aprendizajes similares.¹⁵¹

Los requisitos más trascendentales que ha de satisfacer un buen docente a la hora de diseñar su estrategia son: tener claridad en la finalidad de la actividad, ser creativo, manejar el pensamiento conceptual, seleccionar los recursos didácticos idóneos e incidir positivamente en la dinámica o el clima de clase.

Como parte de la ejercitación de los educandos en el aprendizaje de situar los fenómenos históricos en una secuencia temporal, se consideran claves en la Unidad. I Introducción a la Historia los siguientes aprendizajes:

- Explicita [*primer verbo de capacidad*] categorías temporales básicas [*objeto*] representando las cifras correspondientes en números arábigos o romanos los días, años o el siglo, según sea el caso en cada ejercicio [*acción*].
- Elabora una línea temporal [*segundo verbo de capacidad*] considerando acontecimientos significativos de la vida personal, así como de sucesos nacionales y mundiales ocurridos en el mismo periodo para reconocerse como sujeto histórico-social y ciudadano del mundo [*objeto*], aplicando el procedimiento sugerido para su construcción [*acción*].

Temática: 1.4 La periodización y la contextualización histórica en la construcción de hechos y procesos históricos.

Para satisfacer los aprendizajes propuestos es conveniente involucrar a los aprendices en una serie de actividades necesarias en su proceso formativo. En una sesión del curso-taller las tareas a realizar serían las siguientes:

Actividad Individual.

Menciona en el espacio de la derecha la equivalencia de las siguientes categorías cronológicas:

1 año = _____ días.

1 lustro = _____ años.

¹⁵¹ Estévez Nénninger, Ety Haydeé, *op. cit.*, p. 116

1 década = _____ años.

1 siglo = _____ años, _____ lustros _____ décadas.

1 milenio = _____ años, _____ siglos.

Señala en cifras arábicas el año en que empieza el siglo que se indica:

SIGLO	AÑO
EL siglo V d.C. empieza en el año	
EL siglo I a. C. empieza en el año	
EL siglo XXI d.C. empieza en el año	
EL siglo III a. C. empieza en el año	

Determina las siguientes fechas en el siglo al que corresponde:

FECHA	SIGLO EN CIFRAS ROMANAS
El año 499 d. C. pertenece al siglo	
EL año 1680 a. C. pertenece al siglo	
El año 43 a.C. pertenece al siglo	
El año 1701 d.C. pertenece al siglo	
El año 1897 d.C. pertenece al siglo	

Ordena cronológicamente, de más antiguo a más moderno, los siguientes acontecimientos:

1789 d. C. Estalla la Revolución Francesa.

753. a.C. Fundación de Roma

1097 d.C. Inicio de la Primera Cruzada.

431 a.C. Inicio de la Guerra del Peloponeso

1990 d.C. Invasión de Irak a Kuwait

313 d.C. Proclamación del Edicto de Milán.

--	--	--	--	--	--

De más antiguo



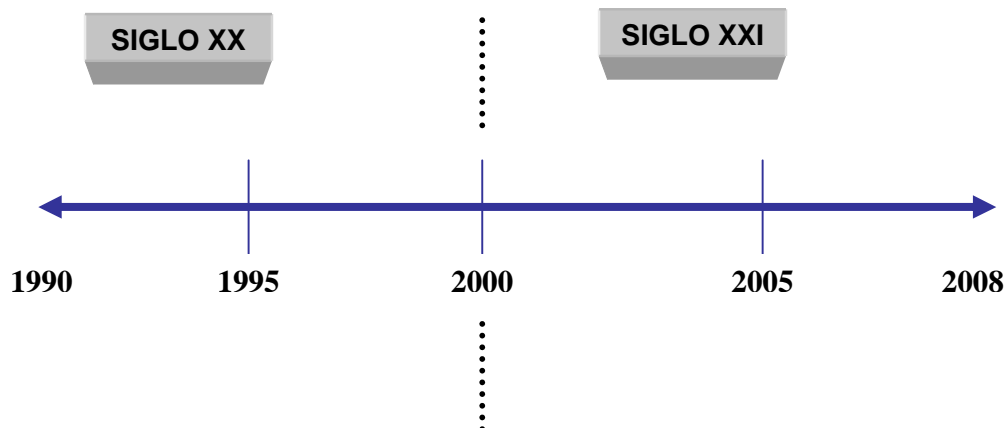
a más moderno

Posteriormente, en actividad grupal se revisarán las respuestas y se harán las correcciones y aclaraciones pertinentes por parte del profesor.

Otra de las actividades es la elaboración de una Línea temporal atendiendo una secuencia de pasos.

Procedimiento:

- 1) En tu cuaderno traza una línea recta que comprenda el periodo 1990-2008.
- 2) Divide la línea recta en cuatro subperiodos de 5 años (que equivale a 1 lustro). Se recomienda que cada subperiodo sea de 5 cm.
- 3) Traza una línea vertical en el año 2000.
- 4) Anota <<Siglo XX>> y <<Siglo XXI>> en los lustros correspondientes.
- 5) Anota en la línea temporal 8 *acontecimientos significativos* en orden secuencial, desde que te integraste como sujeto histórico social y como mexicano considerando el entorno cotidiano, social y cultural del periodo (en tu familia, en la escuela, tus gustos, amistades, anécdotas, entre otros).
 - Se sugiere que sean cuatro acontecimientos que correspondan al siglo XX y los otros cuatro al siglo XXI
- 6) Lee detenidamente la cronología que te ha entregado el profesor sobre los distintos acontecimientos nacionales e internacionales ocurridos entre 1990 y el 2008.
- 7) Posteriormente:
 - Selecciona 8 *acontecimientos* que consideres importantes *que ocurrieron en nuestro país* en ese lapso de tiempo (pueden ser políticos, económicos, sociales o culturales).
 - Selecciona 8 *acontecimientos* que consideres importantes *que ocurrieron en el mundo* en ese periodo (pueden ser políticos, económicos, sociales o culturales).
 - En ambos casos se recomienda que cuatro acontecimientos correspondan al siglo XX y los otros cuatro al siglo XXI.



Actividad en equipo.

El diseño de la línea temporal permite visualizar algunas de las vivencias de los alumnos conjugados con acontecimientos nacionales e internacionales delimitados temporalmente, al mismo tiempo que se genera el intercambio de experiencias.

Una sugerencia es la siguiente:

Compara tu línea temporal con la de tus compañeros y responde lo siguiente: ¿Que diferencias existen? ¿En que son similares? ¿Cuántos acontecimientos consideras que ocurrieron en ese lapso de tiempo (1990-2008)? ¿Existen cambios? ¿Qué es lo que ha permanecido?

Para concluir se solicita a los alumnos una narración escrita breve sobre su historia de vida tomando en cuenta los aspectos más significativos incluidos en la línea temporal.

En la segunda sesión, los aprendizajes a promoverse en el aula serían:

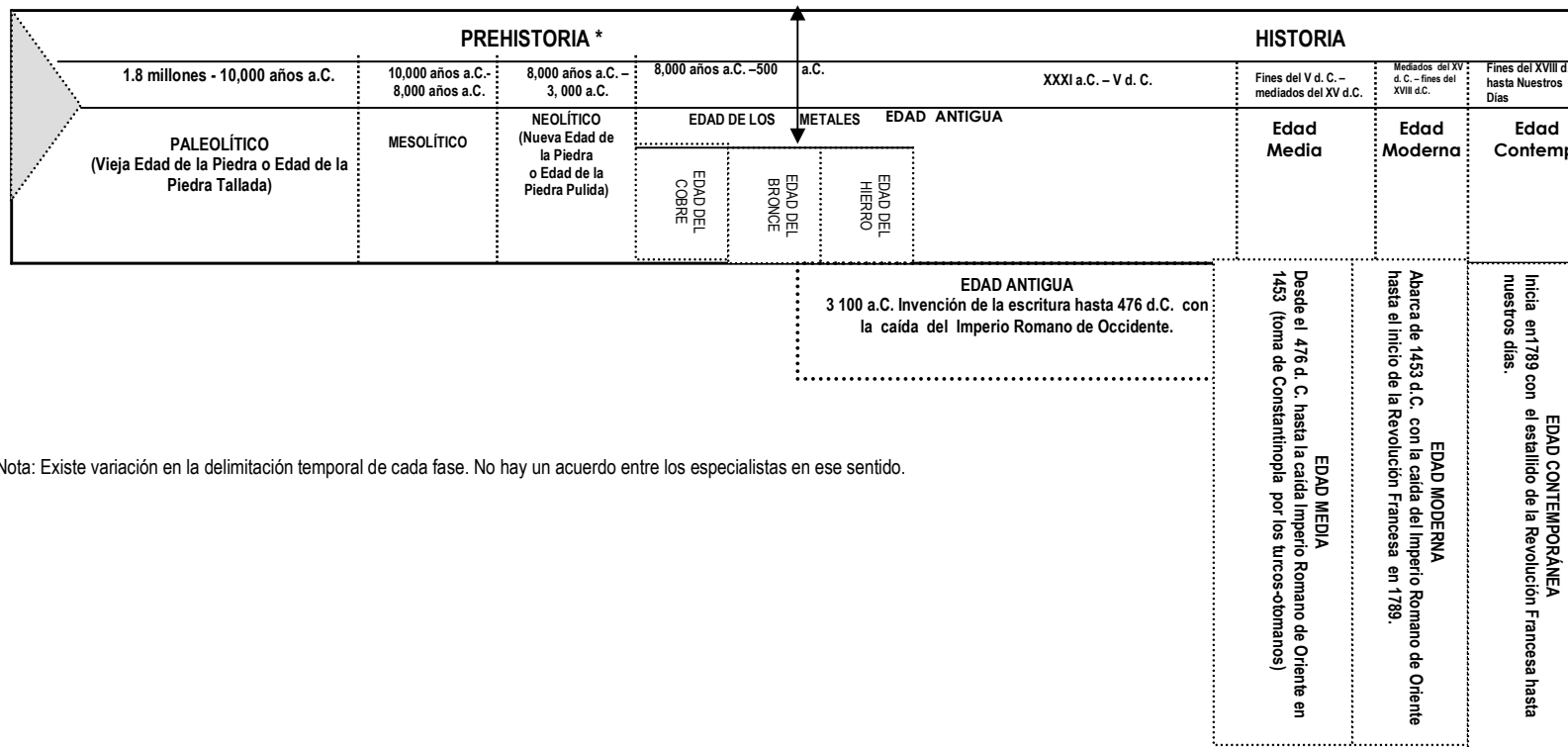
- Precisa las cifras numéricas [*segundo verbo de capacidad*] de los acontecimientos históricos en el recuadro proporcionado [*objeto*] escribiendo el siglo en número romano [*acción*].
- Organiza cronológicamente los acontecimientos históricos de lo más antiguo a lo más reciente [*primer verbo de capacidad*] del listado propuesto en la Línea del

tiempo de las Etapas de la Historia [*objeto*] situándolos en la Edad apropiada [*acción*].

Tema: 1.4 La periodización y la contextualización histórica en la construcción de hechos y procesos históricos.

Correspondería al profesor iniciar la sesión con la explicación de las Etapas de la Historia desde la perspectiva cuatripartita con el apoyo de su representación gráfica (ver pág.141)

ETAPAS DE LA HISTORIA



* Nota: Existe variación en la delimitación temporal de cada fase. No hay un acuerdo entre los especialistas en ese sentido.

Los ejercicios a realizar serían:

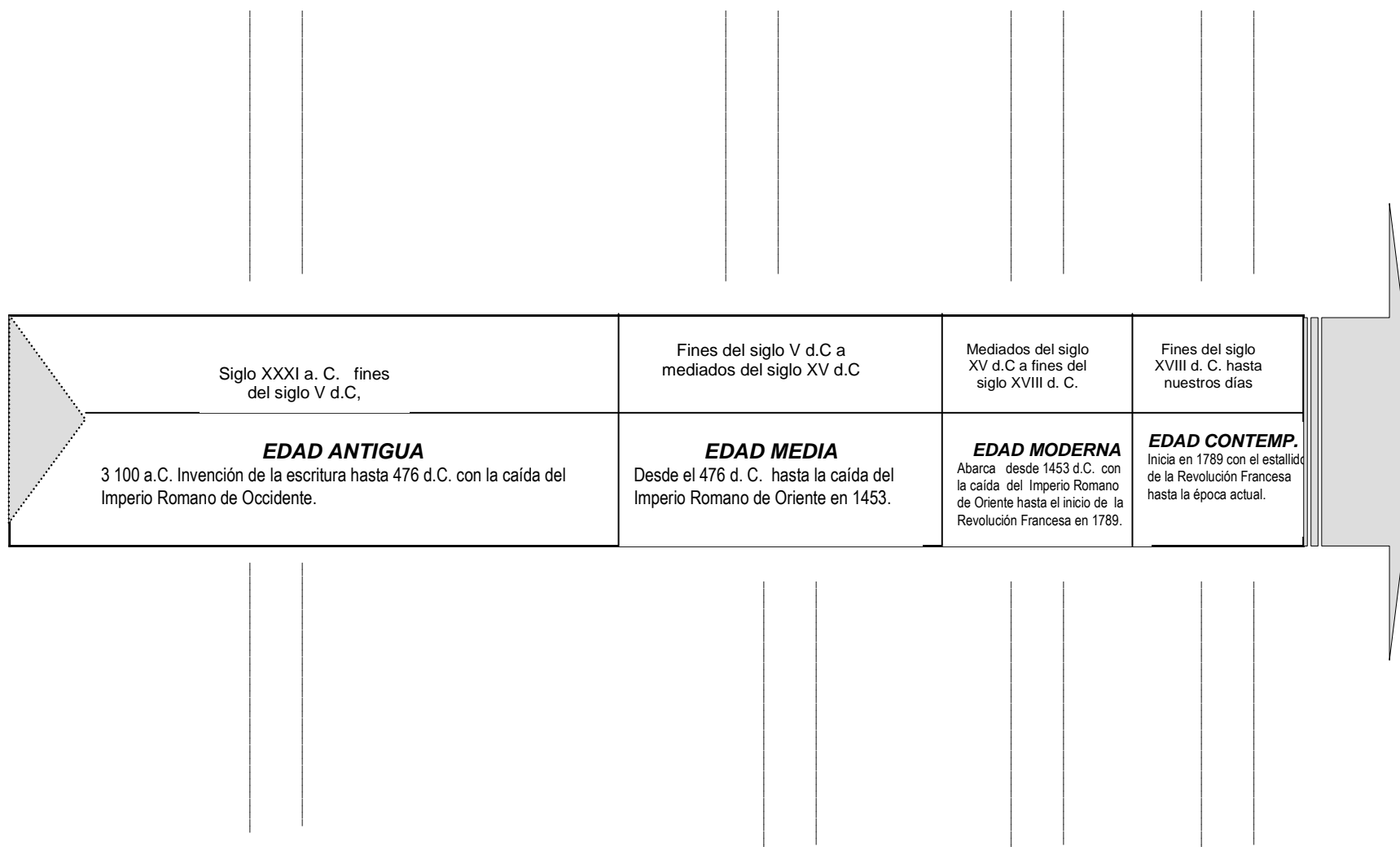
Actividad Individual.

- Anota la cifra del siglo en número romano al que corresponden los siguientes acontecimientos.

ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS	SIGLO EN CIFRA ROMANA
814 a.C. Los fenicios fundan Cartago.	
534 d.C. Los francos conquistan Borgoña	
1492 d. C. Expulsión de los judíos de España	
1804 d.C. Haití se independiza de Francia	
508 a. C. Clístenes introduce en Atenas una Constitución democrática.	
622 d.C. Fuga de Mahoma de la Meca a Medina (La Hégira).	
776. a.C. Se celebran los primeros juegos en honor de Apolo en Olimpia.	
1824. d.C. Novena Sinfonía de Beethoven	
1531 d.C. Aparición de la Virgen de Guadalupe (Nueva España/México)	
1989 d.C. Caída del Muro de Berlín.	
1167 d.C. Desarrollo del tipo occidental de molino de viento de aspa horizontal.	
325 d.C. El concilio de Nicea establece el dogma cristiano básico.	
1609 d.C. <i>Astronómica Nova</i> de Kepler resuelve el problema de las órbitas planetarias.	
1388 d. C. Se funda la Universidad de Colonia	
1871. Unificación de Alemania.	
1649 d.C. Ejecutado, Carlos I, se proclama en Inglaterra la Commonwealth.	

- Ubica en la línea del tiempo los sucesos históricos en la Edad de la Historia que le corresponde.

ETAPAS DE LA HISTORIA



De manera conjunta se revisarán las respuestas, y se harán las correcciones y aclaraciones pertinentes por parte del profesor.

Actividad en sesión plenaria coordinada por el profesor.

Comentar las ventajas de la periodización histórica.

Los aprendizajes promovidos en la primera unidad deben continuar ejercitándose en las subsiguientes unidades hasta convertirse en una habilidad de dominio.

5.2 La contextualización histórica como organizador didáctico.

En la enseñanza de la Historia es importante definir el nivel jerárquico de los contenidos y los conceptos de la disciplina, establecer las interrelaciones que guardan entre sí para ayudar a los alumnos a entender el entramado o tejido social de cada época o proceso, en la tarea de la construcción o re-construcción del conocimiento histórico.¹⁵² Es decir, se requiere de un *principio organizador didáctico* que permita otorgarle sentido a un sistema de ideas para favorecer su comprensión contemplando un mayor rigor académico, sin perder de vista el tránsito del pensamiento concreto al pensamiento abstracto y lógico que viven los adolescentes en esta etapa de su desarrollo biológico.

Evidentemente, como lo sustentan los historiadores de diversas tendencias que hemos revisado en este trabajo, la *contextualización histórica* es un instrumento intelectual de gran utilidad. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se les puede presentar como un *organizador didáctico* con la función de auxiliar a los alumnos a establecer relaciones de un sistema de ideas de forma coherente para hacer asequible el saber, dándole sentido y significado *sine qua non* a ese pasado que se presenta complejo y caótico.

De manera que su manejo estratégico contribuye a proporcionar información histórica necesaria y relevante, ya que trasciende al aprendizaje memorístico y fugaz, que con base en la adquisición de otras habilidades cognitivas puede extenderse a diversas situaciones de aprendizaje, convirtiéndola en una habilidad de dominio para:

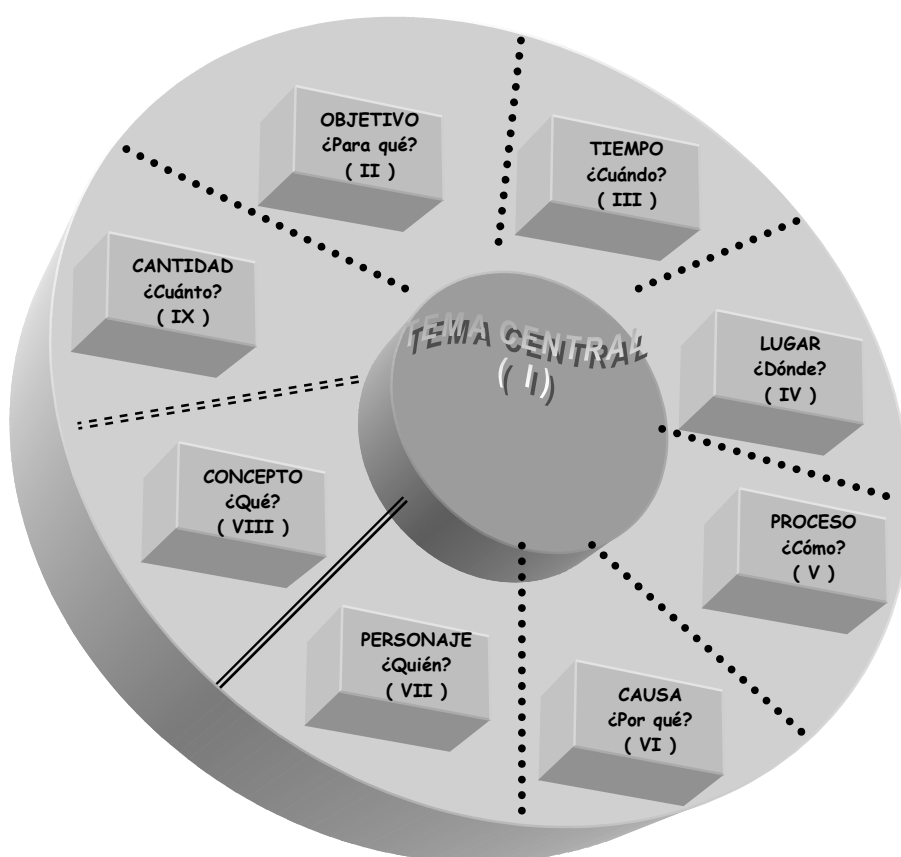
¹⁵²Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, pp. 39-40

- Situar un hecho o proceso histórico en las coordenadas de tiempo y espacio en un marco de referencia o tejido social de una época.
- Ordenar las ideas, indagar sobre las causas y distinguir las, saber interrelacionar los distintos niveles de la vida social (político, económico, de mentalidad, etc.) con el fin de recrear las circunstancias que permitan reconstruir al hecho o proceso histórico.
- Percibir los cambios y continuidades.

Todo ello, con la finalidad de dar respuestas a *qué sucedió, cuándo, dónde, por qué y cómo ocurrió*, así como saber *quiénes participaron y con qué finalidad*. Todos estos cuestionamientos tendientes a su comprensión, ya que el acto de comprender, es una actividad cognoscitiva que implica ir más allá de la información y de los datos.

Por lo antes dicho, la *estrategia de preguntas-guía* representa un gran apoyo didáctico ya que contiene una serie de preguntas literales conducentes a que el aprendiz responda de manera específica, tal y como se representa a continuación:

Estrategia de preguntas guía



Fuente: Pimienta Prieto, Julio H., *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*, Pearson Educación, México, 2005, 144 p., pp. 6-7

Esta estrategia se toma como modelo para abordar cualquier tema inserto en los Programas Indicativos (HUMyC I y II o Historia de México) con las adecuaciones apropiadas para ello. En el caso de la *contextualización histórica*, se proponen una serie de criterios a considerar en el diseño de las actividades de aprendizaje para la construcción de significados por parte de los alumnos y con la mediación del profesor en el curso-taller.

Los aspectos nodales para familiarizarse con la idea de contexto histórico son los siguientes:

(I) *Tema* : Se refiere al tema delimitado en sus dimensiones temporal y espacial para su análisis.

(II) *Tiempo (¿Cuándo?)*: La noción de tiempo histórico es medular en el aprendizaje de los acontecimientos y procesos históricos porque posibilita enmarcarlos temporalmente en su duración y proyección. Para temporalizarlos es necesario apoyarse en la <<periodización>> ya que constituye un organizador trascendental tendiente a situar y hacer pensables hechos y procesos históricos, agruparlos y contrastarlos en sus correlaciones simultáneas y distinguirlos por sus particulares específicas para que éstos adquieran sentido y significatividad al ser ubicados en un antes y en un después, es decir, comprenderlo en sus relaciones precedentes y consecuentes producidos.

Así, con base en este concepto los historiadores han determinado las divisiones temporales en la Historia para diferenciar las formaciones sociales del pasado, las etapas, periodos y épocas, delimitándolas dentro de un espacio temporal en función de cierta homogeneidad histórica con un principio y un fin, ocasionado por los cambios estructurales y de coyuntura, y así poder establecer una secuencia temporal entre ellas.

(III) *Lugar (¿Dónde?)*: Es importante ubicar los sucesos y procesos históricos en un espacio geográfico particular socialmente construido, es decir, en cada época ha existido necesariamente una relación entre la forma de apropiación y de modificación de la naturaleza por el hombre a través de su trabajo y como resultado de las relaciones sociales de producción que cambian históricamente. Para ello, es imprescindible emplear como recurso didáctico los mapas históricos.

(IV) *Causas (¿Por qué?)*: La construcción significativa del pasado requiere de su problematización, y una forma de hacerlo es preguntar porqué sucedieron los hechos históricos. Ello deliberadamente remite al educando a indagar sobre las causas de tipo estructural, coyuntural, fortuito e intencional de los sujetos históricos, sean éstas políticas, económicas, sociales y culturales (lejanas, mediatas o simultáneas), así como valorar si su influencia es fundamental y determinante o es secundaria.

(V) *Proceso (¿Cómo?)*: Hace referencia al desarrollo de los hechos históricos, lo cual es recomendable tratarlo de manera panorámico.

(VI) *Personajes/Sujetos históricos (¿Quiénes?)*: El aprendizaje de la Historia también implica reconocer a ciertas personalidades representativas de la época pertenecientes a distintos sectores sociales; asimismo supone identificar los grupos privilegiados, las clases marginadas, instituciones, organizaciones y agrupaciones políticas etc. y el papel que juegan en un ambiente político, económico, social y cultural en un contexto y proceso histórico determinado.

(VII) *Objetivo (¿Para qué?)*: De alguna manera se alude a los cambios y continuidades observadas en el proceso y a la participación de los actores, sean estos personalidades, grupos o clases sociales.

(VIII) *Conceptos (¿Qué?)*: En la construcción del conocimiento histórico es imprescindible que los aprendices se familiaricen con el marco conceptual específico de la disciplina, es decir, deben conocer y manejar gradualmente las categorías epistemológicas que le dan identidad y validez como área de conocimiento. Entre estos tenemos las nociones del hecho histórico, causalidad, tiempo histórico, proceso, totalidad, cambio y continuidad, periodización histórica, *contextualización histórica*, etc.

Asimismo, en el análisis de una época es indispensable conocer aquellos conceptos de origen propiamente histórico sin trastabilleos ni equívocos que ayuden a dibujar con precisión el marco de los hechos ya que éstos le otorgan mayor significatividad, porque en cada época los individuos otorgan nombre a sus actos, a sus creencias y a los diversos aspectos de la vida en sociedad. Aquí es aconsejable instruir a los escolares en el empleo estratégico del <<círculo de conceptos históricos>> con la finalidad de identificar y aprehender los conceptos relacionados con los contenidos temáticos emergidas a través del tiempo y el espacio.

5.3 La planeación didáctica y los aprendizajes.

Hemos visto al analizar el Programa de Estudios que la enseñanza de la Historia Universal en el CCH gira en primer término alrededor de los *aprendizajes* y en segundo término a la *temática*. En este último caso, se describe lo *qué* se va a ver, estudiar, analizar o en qué

se va a trabajar; de alguna manera, constituye la selección, la gradación y el ordenamiento del contenido programático de una unidad o de un curso y guarda estrecha relación con la tarea grupal.

Sobre esta cuestión, los psicólogos de la instrucción Robert M. Gagné y Leslie J. Briggs juzgan que la mejor forma de planificar la enseñanza consiste en *empezar por los resultados de aprendizaje que se esperan*, fijando objetivos de acuerdo a cinco categorías principales de capacidades humanas.

- a) *Habilidades intelectuales*. Hacen competente al sujeto para responder a conceptualizaciones de su medio a través de símbolos (lenguaje, números, flechas, círculos, etc.). El procesamiento mental que se genera en la educación formal posee diversos niveles de complejidad según los tipos de materia/disciplina y comprende discriminaciones, conceptos concretos, conceptos definidos, reglas simples y reglas de orden superior con las cuales se recuerda y se piensa al mundo y se solucionan problemas.
- b) *Estrategias cognoscitivas*. Estas gobiernan/controlan el aprendizaje, la memoria y la conducta de pensar del individuo, es decir, es un proceso que regula y orienta los procesos internos del individuo. Se relaciona con <<el saber pensar>> que opera al definir y resolver problemas estimulando la creatividad y el sentido crítico del pensamiento en diversas materias. Se distinguen por la clase de ejecución que permiten, las condiciones internas y externas para que ocurran, así como la complejidad del proceso interno que establece la memoria del individuo.
- c) *Información o conocimiento verbal*. Hace referencia a la información organizada y acumulada en la estructura cognitiva del sujeto la cual es comunicada por la vía verbal o escrita.
- d) *Actitudes*. Ante las cosas, las personas y las situaciones.
- e) *Destrezas motoras*. Tales como escribir, dibujar una línea recta, conducir un auto, etc.

Al mismo tiempo, estos autores llaman la atención para no obviar los *componentes de la situación de aprendizaje* integrada por:

- La *ejecución que se domina o va a dominarse*, es decir, lo que el estudiante podrá hacer después del aprendizaje en forma verbal o escrita.

- Las *condiciones internas del sujeto* que comprenden las habilidades intelectuales, las estrategias cognoscitivas, la información o conocimiento verbal, las actitudes y las destrezas motoras. Específicamente apunta a las capacidades que recuerda el estudiante, ya sea información <<fundamental>>, <<etiquetas>> o nombres de cosas, lugares, personas, situaciones, etc., o bien, la capacidad manifiesta de escribir, dibujar una línea recta, entre otras.

Al recordar un cuerpo de información amplio a través de la comunicación verbal, una ilustración o cualquier otra clave, el sujeto que aprende las integra a la capacidad recién adquirida, ampliando su pensamiento para resolver problemas de una materia o disciplina o enriquecer la comunicación de la vida cotidiana.

- Las *condiciones externas* conformadas por los estímulos que percibe el estudiante tales como objetos, símbolos, dibujos, sonidos o comunicaciones verbales con sentido que influyen en el proceso mental.

Así mismo, Gagné y Briggs, recomiendan como parte sustantiva de la planificación de la enseñanza la *elaboración de objetivos educativos* de un curso o un tema en particular, también reciben el nombre de *objetivos operacionales de ejecución*. Dichos autores enuncian una serie de *criterios a considerar para su redacción*, esto es, deberán:

- √ *Redactarse o definirse en términos precisos*, cuidando que contenga un solo significado.
- √ Comunicar a otra persona lo que tendrá que hacer para observar que realmente se ha logrado el propósito de la lección o tema.
- √ Describir la *acción* de que se ocupa el estudiante, la *situación* en que tiene lugar la acción e indicar el *tipo de ejecución* de que se trate (es decir, *la descripción del tipo de capacidad humana a desarrollar* a partir de la ejecución que se esté observando).¹⁵³

Por otra parte, dentro de la planeación cobra significancia la *técnica*, la cual se ocupa del *cómo* del trabajo grupal para enfrentar el tema correspondiente puesto que brinda orientación al profesor sobre cómo hay que organizarse, qué procedimientos son apropiados, qué medios o formas sistematizados pueden ser utilizados para alcanzar las metas propuestas.¹⁵⁴

¹⁵³Gagné, Robert M. y Briggs J. Leslie, *La planificación de la enseñanza. Sus principios*, pp. 36-99

¹⁵⁴Zarzar Charur, Carlos, *Grupos de aprendizaje*, p. 70

A saber, el uso de las técnicas grupales tiene como propósito favorecer un mayor conocimiento e integración del grupo escolar. Por consiguiente, la constitución del grupo académico ayuda a la organización de todos sus integrantes y facilita el trabajo en equipo tendiente a desarrollar aquellas habilidades y actitudes necesarias con la participación de cada integrante.¹⁵⁵

Los aportes de Robert M. Gagné y Leslie J. Brigs acerca de las características de los *objetivos operacionales* fueron retomados para la propuesta de planeación didáctica. En la redacción es factible que el profesor las ajuste a la cuestión de los *aprendizajes* como se indica en los Programas de Historia Universal del CCH.

En la medida en que la redacción de los aprendizajes sean claros y orienten al aprendiz sobre lo que tendrá que hacer y cómo lo va a hacer, serán de gran utilidad para la construcción del conocimiento, ya que se hará explícita *la habilidad que el alumno tiene que desarrollar y la acción que debe ejecutar* para convertirla en una habilidad de dominio, según la disciplina de que se trate.

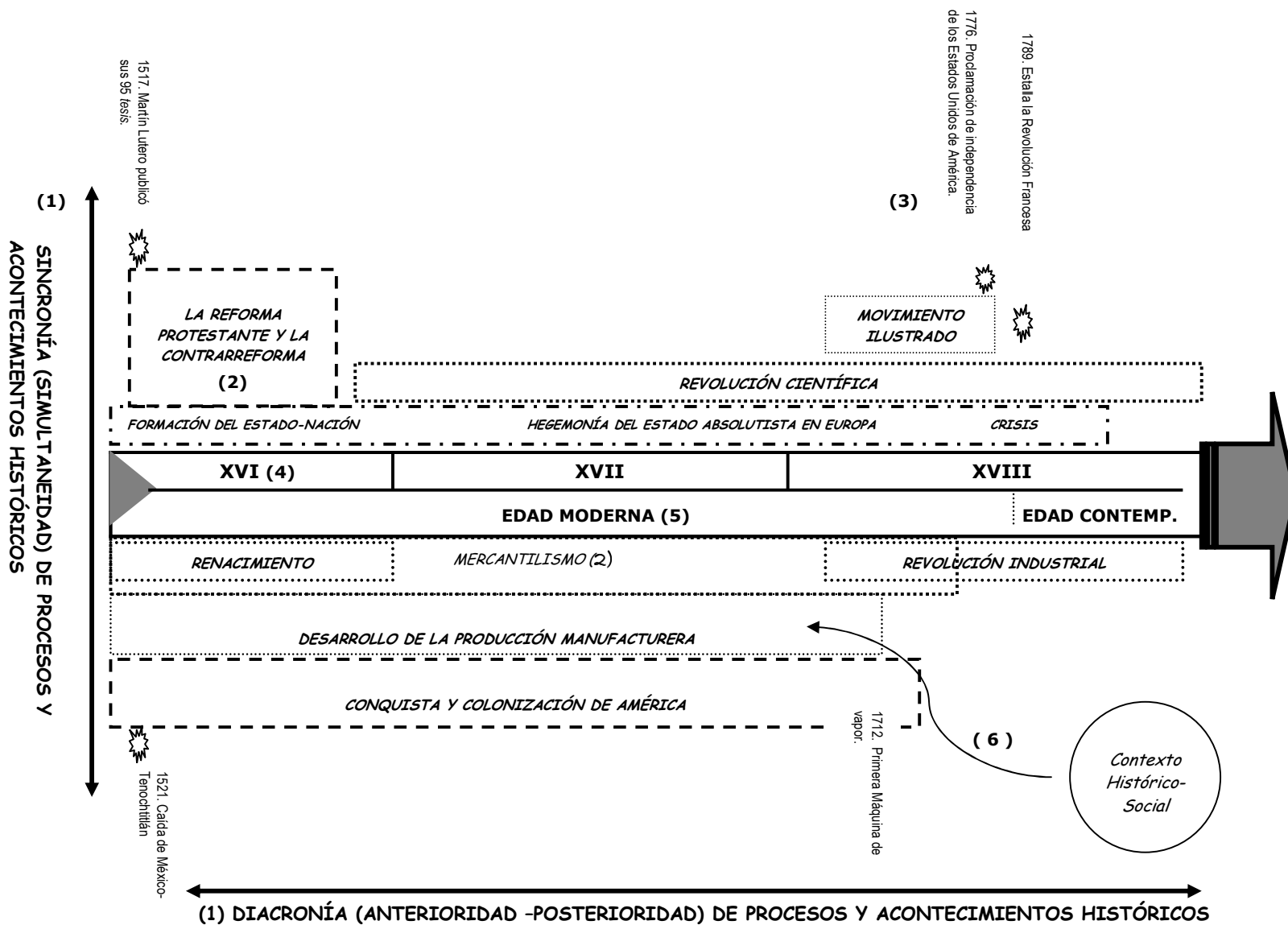
La propuesta didáctica para el aprendizaje de la *contextualización histórica* a través de la estrategia de preguntas-guía contempla los siguientes aspectos.

* *Aprendizajes.*

Se especifican puntualmente lo que el sujeto tendrá que hacer, es decir, el tipo de capacidad humana a desarrollar en término de habilidades relacionadas con el aprendizaje de la Historia. Los *aprendizajes* enunciados representan una propuesta elaborada por el tesista.

¹⁵⁵ *Ibid.*, pp. 70-71. Entre las técnicas grupales mencionadas por Carlos Zarzar se encuentran el seminario, la discusión en pequeños grupos, la técnica de la rejilla, el desempeño de roles, el panel y el simposio. Asimismo, considera las técnicas del <<rompimiento del hielo>> y de comunicación útiles para la integración y el crecimiento del grupo y/o para desarrollar actividades y habilidades de colaboración y trabajos en equipos.

LÍNEA DEL TIEMPO / PERIODIZACIÓN HISTÓRICA



* *Una Línea del Tiempo para periodizar* los acontecimientos y procesos históricos que son objeto de estudio con las siguientes cualidades:

(1) Referencia de los hechos históricos ordenados según las relaciones de anterioridad-posterioridad (*diacronía*) y en su relación de simultaneidad *con* otro acontecimiento (*sincronía*).

(2). Proceso histórico organizado según los criterios de anterioridad-posterioridad y de contemporaneidad con otros procesos históricos.

(3). Acontecimiento histórico ubicado en las coordenadas de diacronía y sincronía.

(4). Siglo (s) en el que se ubica el hecho histórico y la proyección de los procesos históricos. Asimismo, permite visualizar las divisiones de la Historia.

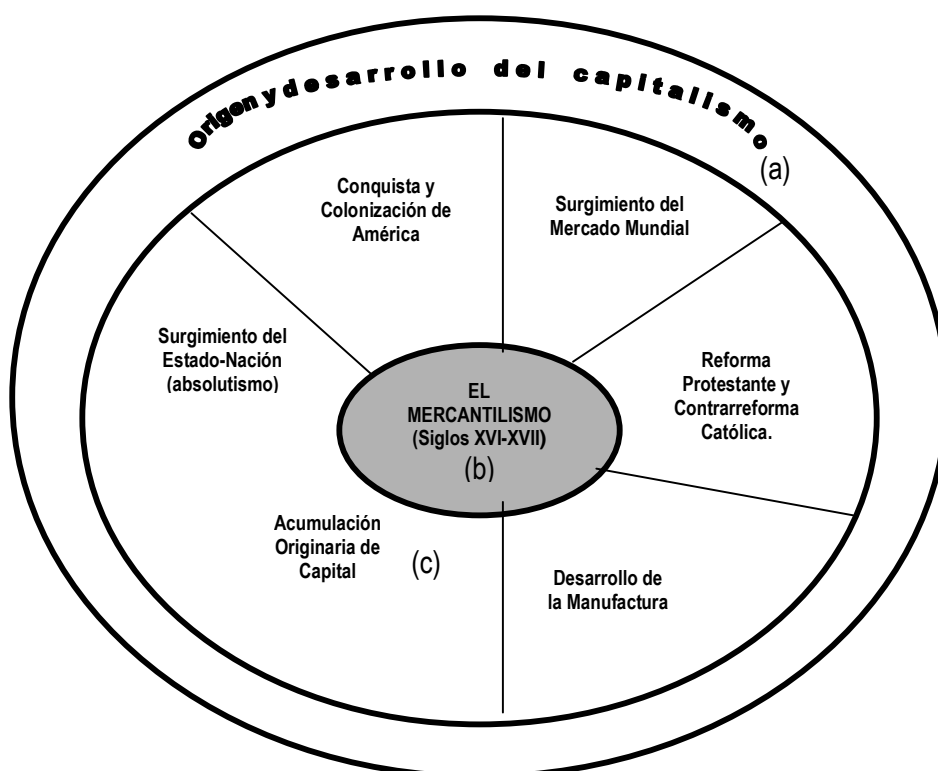
(5). Etapa de la Historia, en este caso de acuerdo al precepto cuatripartita (Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea) para situar acontecimientos y procesos históricos en una línea temporal considerando los criterios sincrónico y diacrónico y así visualizar su duración.

(6). Contexto histórico-social. Implica situar en tiempo y espacio delimitado el o los procesos y hechos históricos específicos objeto (s) de estudio, es decir, analizando las circunstancias de la época (causas, interrelación de los factores políticos, económicos, sociales y de mentalidad, así como los sujetos históricos) en concomitancia con lo sincrónico y diacrónico de otros fenómenos que permitan entender los cambios y continuidades en una sociedad determinada (ver la Línea del Tiempo, pág. 152).

* *El círculo contextual de los procesos históricos.*

Tiene la intención de dar la impresión de cercanía de los procesos a través de su confluencia y los influjos recíprocos de un periodo delimitado.

Visualmente, el círculo contextual se representa así:



(a) Proceso general de larga duración en la que se circunscriben los procesos y hechos históricos en las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II: *el origen, desarrollo y crisis del capitalismo.*

(b) Proceso histórico objeto de estudio en su relación con otros procesos que le fueron contemporáneos.

(c) Se representan todos los procesos que más o menos fueron simultáneos al proceso histórico que es objeto de estudio.

* *Lecturas.*

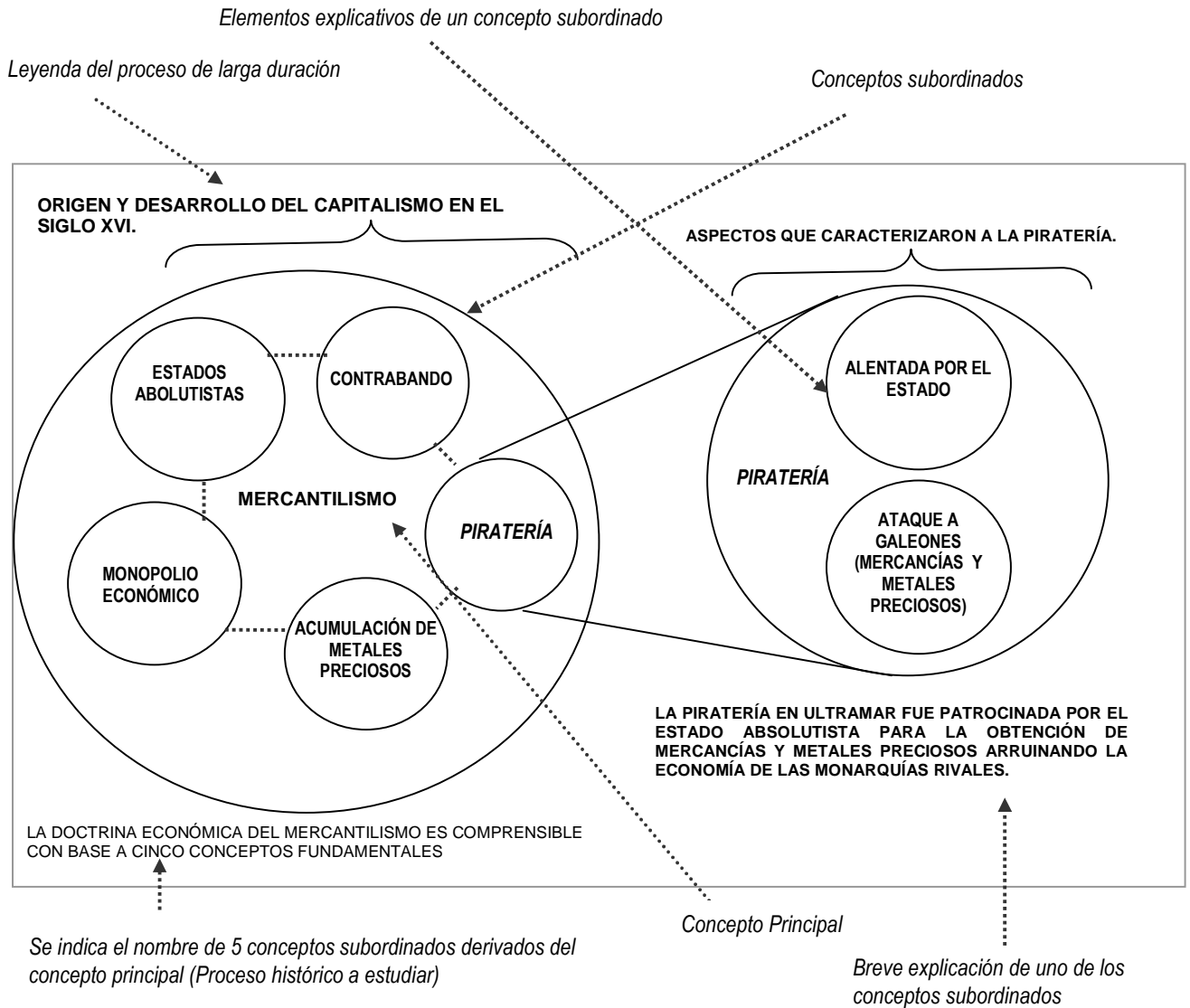
El estudio del pasado no es posible sólo a través de la disertación del profesor. Uno de los requisitos inexorables es la lectura de textos que permitan a los alumnos *recrear el ambiente de la época, conocer las causas y consecuencias* de los hechos y procesos históricos, a familiarizarse con los personajes y entender su pensamiento y el por qué actuaron de cierta manera, a descubrir los conceptos históricos, entre otras justificaciones.

Los textos seleccionados se hicieron tomando en cuenta el nivel cognitivo y académico de los alumnos. Indudablemente, la actividad lectora puede generar dificultades en su entendimiento, lo cual en cierto sentido es normal entre los adolescentes, pero que no debe de servir de excusa para no llevarse a cabo. *Es necesario una la lectura previa de los escritos* para tener un primer acercamiento de lo que se va abordar en la sesión del curso-taller. Se le puede solicitar a los alumnos que realicen un resumen o subrayar las ideas importantes de cada texto o un comentario al respecto.

* *Diagrama de círculo de conceptos históricos.*

El empleo estratégico de este tipo de diagrama tiene la intención de que los alumnos destaquen algunos de los atributos relacionados con el concepto principal, lo infieran con base a ciertas características que se mencionan o a partir de la información proporcionada en las lecturas.

Un ejemplo ilustrativo es el siguiente:



*** Mapas históricos**

El empleo de mapas históricos es esencial para la ubicación espacial dónde ocurrieron los hechos y procesos históricos. Sin embargo, los mapas geográficos con información histórica que se presentaron únicamente delimitan las fronteras entre los reinos y países. Es necesaria la elaboración de mapas relacionados con cada una de las temáticas que incorporen información relevante.

* *Actividades individuales y en equipo.*

Se diseñaron una serie de actividades desglosadas en orden secuencial que contemplan la auscultación de los conocimientos previos a partir de la aplicación de cuestionarios o el análisis de una imagen y de ejercicios para resolverse durante el curso-taller en el que se incluyen cuestionarios, cuadros de doble columna, cuadros sinópticos y el diagrama de círculo de conceptos históricos relacionados con la línea del tiempo, el círculo contextual de procesos históricos y las lecturas propuestas encauzadas al aprendizaje de la *contextualización histórica*.

CAPÍTULO 6

EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS RESULTADOS.

Escenario: las prácticas docentes se llevaron a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, ubicado en el Eje Central Lázaro Cárdenas s/n, Colonia Magdalena de las Salinas, Delegación Gustavo A. Madero, C. P. 07760, Ciudad de México.

Población: El número de alumnos asistentes osciló entre 30 y 39 alumnos inscritos en el turno vespertino.

Horario: las prácticas docentes se realizaron en el horario de 15:00 a 17:00 horas, que es la primera clase del turno vespertino.

Número de prácticas docentes: 5

Periodicidad de la práctica: 8, 17, 24 y 31 de octubre, y 7 de noviembre de 2007.

Modalidad de trabajo en el aula: Curso-taller (sesión de 2 horas).

Propósito de las prácticas docentes. Las planeaciones didácticas se realizaron durante el curso de Práctica Docente II (semestre 2008-1). Estas versaron en elucidar si la ausencia del manejo de la noción de <<contexto histórico>> repercutía en la indiferencia de los alumnos ante el estudio de los fenómenos históricos, y si su aprendizaje y aplicación ayudaba a fomentar su participación al encontrarle sentido y significado a los hechos del pasado, así como la de poner a prueba algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje conducentes a apoyar el aspecto formativo de los alumnos en la comprensión de la historia.

Materiales Didácticos empleados para apoyar las sesiones del curso-taller:

- La búsqueda, selección y la adaptación de las fuentes de información para proporcionar a los alumnos los datos necesarios para el análisis las realizó el tesista. Algunas de las lecturas compiladas fueron escritas por historiadores.

- Se elaboraron en acetatos Líneas del Tiempo, gráficos del <<Círculo Contextual de Procesos Históricos>>, Esquemas, Cuadros Sinópticos, Mapas Conceptuales y Diagramas de Círculo de Conceptos Históricos.
- Los mapas históricos utilizados como recursos didácticos se tomaron de:
Lamonedá Huerta, Mireya y María Eulalia Ribó Bagaría, *Historia Universal. Del hombre moderno al hombre contemporáneo*, México, Edit. Addison Wesley Longman de México, 2002, 571 p.

González de Lemoine, Guillermina *et al.*, *Atlas de Historia Universal contemporánea*, México, ENP/UNAM. 1985.

Se tuvo el cuidado que estos materiales, tanto las lecturas como los elaborados para la práctica docente, fueran *potencialmente significativos* como recomienda Ausubel, acordes al nivel intelectual de los educandos para la consecución de nuevos significados. De igual manera, se buscó que su presentación fuera estructurada y que llevara de la mano a los alumnos en la realización de las actividades de manera individual o de forma conjunta.

6.1 La planeación didáctica.

Los planes de clase empleados en cada una de las sesiones del curso-taller se diseñaron tomando en cuenta los siguientes componentes:

Aprendizaje (s): Estos se redactaron empleando los verbos <<comprenderá>> y <<reconocerá>> del dominio cognitivo y aquellos centrados en favorecer habilidades de la disciplina histórica utilizando verbos como <<contextualizará>> y <<comparará>>.

Se redactaron dos y tres aprendizajes que guiaron el proceso de enseñanza/aprendizaje. En este último caso, después de reflexionar sobre la práctica docente y tomando en cuenta el tiempo didáctico se considera una exageración.

Contenidos. Las temáticas abordadas en cada sesión corresponden a los descritos en el Programa Indicativo (HUMyC I) del CCH. Sin embargo, ante la carga de contenidos de los incisos seleccionados, únicamente se abordó un tema en particular tomando en cuenta el tiempo didáctico de dos horas del curso-taller asignado a cada sesión.

Momentos metódicos del plan de clase:

I. Apertura (Foco Introdutorio¹⁵⁶). Una de las acciones emprendidas en el aula, como un primer acercamiento, fue recuperar los conocimientos previos de los alumnos de los temas por abordar en clase y, conocer los saberes que almacenaban en su memoria cognitiva.

La auscultación se llevó a cabo con preguntas contenidas en los planes de clase que se entregaron en fotocopias a los alumnos, inmediatamente se realizó la exploración verbal al grueso del grupo para que algunos de ellos respondieran de manera voluntaria.

Ciertos cuestionamientos consistieron en averiguar si lograban identificar a los países considerados como potencias, ubicar acontecimientos, señalar consecuencias, describir procesos históricos o las características de los conceptos relevantes y de algunas clases sociales.

II. Desarrollo. En esta fase, aunque no se explicita en todos los planes de clase, el profesor realizó una exposición introductoria al tema con el apoyo de materiales previamente elaborados.

Cada tema se trabajó en equipos colaborativos conformados por no más de cuatro alumnos.

Se sugirió al grupo realizar en un primer momento una lectura rápida e individual de los textos proporcionados. Posteriormente, se recomendó que cada integrante del equipo se responsabilizara de un texto para realizar las actividades de manera conjunta.

Entre las tareas realizadas sobresalen: responder brevemente o explicar los planteamientos incluidos en el plan de clase, contestar cuadros, subrayar ideas centrales de los textos, argumentar las relaciones pasado-presente, construir un cuadro sinóptico, el análisis de una imagen y la elaboración de un cuadro comparativo.

III. Conclusiones (Cierre). En esta última etapa se previó arribar a las conclusiones del tema con la participación de los alumnos a través de la lluvia de ideas con la coordinación del profesor.

¹⁵⁶ El *Foco Introdutorio* se concibe como la acción o conjunto de acciones que el docente efectúa al inicio de una clase, diseñado para captar la atención de los alumnos y hacerlos entrar en el desarrollo de la clase.

Observaciones.

Es importante señalar que las planeaciones didácticas se realizaron tomando en cuenta la experiencia del tesista como docente en el CCH e incorporando lo aprendido en las asignaturas de Psicopedagogía de la Enseñanza y el Aprendizaje, Didáctica de la Disciplina y las Prácticas Docentes de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

Desafortunadamente no fue posible entregar a los alumnos con anticipación los materiales didácticos de todas las sesiones. De tal manera que solamente tuvieron en sus manos las fotocopias de lecturas y actividades cuando se realizó la práctica docente por lo que no fue factible que realizaran una lectura previa ni actividad alguna.

6.2 Evaluación cualitativa de las evidencias de aprendizaje.

Con la finalidad de verificar los aprendizajes alcanzados por los alumnos y así realizar un balance del proceso de aprendizaje con respecto a *qué y cómo* aprendió, *en qué y por qué* se equivocó, así como del grado de trascendencia de las estrategias utilizadas, se llevó a cabo la evaluación del acto educativo para reflexionar sobre la práctica docente, esto es sobre sus alcances y limitaciones.

El pedagogo mexicano Porfirio Morán Oviedo destaca el carácter eminentemente didáctico del proceso de evaluación ya que [...] convenientemente planeada y ejecutada, puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica.¹⁵⁷ Asimismo, nos advierte este autor que el uso de los instrumentos de evaluación con aspiraciones de objetividad, se desvanecen ya que es imposible prescindir de la influencia del sujeto, quien es en última instancia, el que delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

De hecho, el maestro Morán Oviedo concibe la evaluación como un proyecto de investigación porque, además de abordar teóricamente el problema a investigar, define a su vez las estrategias de recuperación e interpretación más significativa en los ámbitos o etapas en que se va a desarrollar dicha actividad.

¹⁵⁷Morán Oviedo, Porfirio, "Unidad III. Instrumentación didáctica." en Pansza González, Margarita, *Fundamentación de la didáctica*, p. 197

Para que tenga lugar la evaluación y adquiera significado se requiere de ciertas condiciones como las que a continuación se enuncian:

- Que exista información confiable sobre dicha situación de aprendizaje (observación registro, prueba escrita, encuestas, juegos, etcétera). La selección de los instrumentos idóneos a cada situación depende del tipo de información y la cantidad que se quiere saber.
- Las sensaciones o impresiones no deben ser desechadas de ningún modo porque pueden brindar pautas, pistas a seguir e información.
- Apoyarse en alguna teoría del aprendizaje y marcos desde los cuales analizarla, es decir, interpretar las razones por las que ciertos fenómenos tienen lugar de un modo determinado en un contexto. Esta tarea requiere rigurosidad, un verdadero ejercicio de reflexión, de búsqueda de explicaciones posibles, de relaciones entre distintos procesos y contextos.
- Circunscribirse en una explicación, ya que la medición de la información obtenida, generalmente es una descripción de lo acontecido.
- Estas explicaciones, siempre serán hipótesis. Difícilmente en procesos sociales complejos existen explicaciones acabadas de los fenómenos.¹⁵⁸

Ante tal pretensión de dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los alumnos se decidió emplear la *Rúbrica*¹⁵⁹ como instrumento de evaluación. Los *criterios* establecidos pretenden considerar los avances del desarrollo cognitivo logrados, pues a través de los escritos como testimonios de información es factible apreciar el grado de capacidad para identificar, ubicar, argumentar y relacionar, habilidades indispensables para darle sentido y significado a los procesos y hecho históricos estudiados conforme a la estrategia diseñada por el profesor.

Los elementos contenidos en la *Rúbrica* son los siguientes:

¹⁵⁸ Alfiz, Irene, *El Proyecto educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*, p. 151

¹⁵⁹ Una *Rúbrica* es una guía de puntaje que permite valorar los avances de aprendizaje del alumno al ejecutar una actividad o una estrategia. De acuerdo a Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas, las características más importantes de las rúbricas como instrumentos de evaluación son las siguientes: 1) Se basan en criterios de desempeños claros y coherentes, 2) Son usadas para evaluar los productos y los procesos de los alumnos, 3) Describen lo que será aprendido, no cómo enseñar, 4) Son descriptivas, rara vez numéricas, 5) Ayudan a los alumnos a supervisar y criticar su propio trabajo y 6) Coadyuvan a eliminar la subjetividad en la evaluación y en la ubicación por niveles de los alumnos, *op. cit.*, p. 390

ELEMENTO	Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
Actividad. Foco Introductorio • Conocimientos Previos.	Casi la totalidad de los conocimientos previos son adecuados y se relacionan con el tema.	Cuentan con muy buen bagaje de conocimientos previos relacionados con el tema.	Cuentan con un buen bagaje de conocimientos previos relacionados con el tema.	Poseen medianamente conocimientos previos, algunos no se relacionan con el tema.	Sus conocimientos previos son escasos o confusos, o no tienen ningún conocimiento del tema
Desarrollo: • Contextualización histórica	Logran relacionar el acontecimiento histórico estudiado con todos los procesos históricos simultáneos tratados en clase. Ubican temporal y espacialmente el acontecimiento histórico abordado en clase.	Logran relacionar el acontecimiento histórico estudiado con casi la totalidad de los procesos históricos simultáneos tratados en clase. Ubican temporal y espacialmente el acontecimiento histórico abordado en clase.	Logran relacionar el acontecimiento histórico estudiado con la mayoría de los procesos históricos simultáneos tratados en clase. Ubican temporal y espacialmente el acontecimiento histórico abordado en clase.	Logran relacionar el acontecimiento histórico estudiado con algún de los procesos históricos simultáneos tratados en clase. Ubican parcial o existe confusión para ubicar temporal y espacialmente el acontecimiento abordado en clase.	La relación que establecen del hecho estudiado con los procesos históricos simultáneos no tiene sentido alguno. No ubican espacial y temporalmente el acontecimiento abordado en clase.
• Aprendizajes y contenidos	Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas.	Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas	Poco más de la mitad de las ideas que se presentan tiene relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas	La mitad de las ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.	Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas se repiten o no contestan la actividad.
• Coherencia y organización	Los detalles se presentan en orden lógico. Tienen coherencia y presentan fluidez en la expresión de las ideas.	Los detalles se presentan con bastante orden lógico. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la expresión de las ideas.	Los detalles medianamente se presentan con orden lógico, son coherentes y tienen fluidez en la expresión de las ideas.	Ciertas ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.	Los detalles que se presentan tienen poco o ningún sentido de organización. Es incoherente y la expresión de las ideas es pobre o ninguna.

Procedimiento en la sistematización de los productos o actividades de los alumnos.

- 1) Cada uno de los ejercicios entregados por los alumnos se evaluaron conforme a los criterios especificados en la Rúbrica de Evaluación.

Por ejemplo, para el aprendizaje *Comprenderá la política del mercantilismo de las potencias europeas y sus repercusiones económicas, políticas y sociales* correspondiente con la temática 3.2. La acumulación originaria de capital, el despojo y las ruinas de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, *el mercantilismo de los Estados absolutistas*, las respuestas del alumno (5) fueron las siguientes:

	I. Aperura. Foco Introductorio	Exploraciones Geográficas y el Descubrimiento de América	Las potencias colonialistas de los siglos XVI y XVII	Consecuencias de la colonización europea en el mundo	Acontecimientos que ocurrieron durante el siglo XVI
Alumno 5	Casi la totalidad de los conocimientos previos son adecuados y se relacionan con el tema Excelente (10)	<i>Como los bárbaros cerraron uno de los grandes cruces entre Europa y asia, los europeos decidieron encontrar otra ruta para llegar a las Indias. Uno de ellos fue Cristóbal Colón, el cuál creyo haber llegado a la India, pero descubrió otro continente: América.</i>			
	Cuentan con muy bagaje de conocimientos previos relacionados con el tema Muy Bien (9)			<i>Europa se enriqueció por todos los recursos que provenían de América, la cuál fue colonizada y la gente fue asesinada para crear los virreinos.</i>	
	Cuentan con un buen bagaje de conocimientos previos Relacionados con el tema. Bien (8)				
	Poseen medianamente conocimientos previos algunos no se relacionan con el tema Satisfactorio (7-6)				<i>La Conquista del imperio azteca por parte de los españoles.</i>
	Sus conocimientos previos son escasos o confusos, o no tienen ningún conocimiento del tema. Insuficiente (5 ó menos)		<i>América y Portugal</i>		

	II. Desarrollo Aprendizajes y Contenidos (Contextualización Histórica)	¿Qué procesos históricos transitan entre los siglos XVI y XVII?	¿Qué proceso se inicia en el siglo XVIII?	¿Qué suceso histórico puso en crisis al Estado Absolutista?	¿Qué proceso se extendió hasta el siglo XVI?	¿Qué acontecimientos ocurrieron en el siglo XVI?
Alumno 5	Logran relacionar el acontecimiento histórico estudiado con todos los procesos históricos simultáneos tratados en clase. Ubican temporal y espacialmente el acontecimiento histórico abordado en clase Excelente (10)		Revolución Industrial	La revolución Burguesa en Francia en 1789	El renacimiento	La reforma Protestante y la Contrarreforma y la Conquista y Colonización de América
	Logran relacionar el acontecimiento histórico estudiado con casi la totalidad de los procesos históricos simultáneos tratados en clase. Ubican temporal y espacialmente el acontecimiento histórico abordado en clase Muy Bien (9)					
	Logran relacionar el acontecimiento histórico estudiado con la mayoría de los procesos históricos simultáneos tratados en clase. Ubican temporal y espacialmente el acontecimiento histórico abordado en clase Bien (8)	El Renacimiento, la conquista y colonización de América.				
	Logran relacionar el acontecimiento histórico estudiado con algún proceso histórico simultáneo tratados en clase. Ubican parcial o existe confusión para ubicar temporal y espacialmente el acontecimiento histórico abordado en clase Satisfactorio (7-6)					
	La relación que establecen del hecho estudiado con los procesos históricos simultáneos no tiene sentido alguno. No ubican temporal y espacialmente el acontecimiento histórico abordado en clase. Insuficiente (5 ó menos)					

	II. Desarrollo Aprendizajes y Contenidos (Contextualización Histórica)	<i>Tiempo y Espacio (Periodo y lugar dónde surgió y se desarrolló)</i>	<i>Tipo de Estado</i>	<i>Aspectos que influyen en el surgimiento de la doctrina económica mercantilista</i>	<i>Potencias colonialistas que promueven la política mercantilista</i>
	<p>Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas.</p> <p>Los detalles se presentan en orden lógico. Tienen coherencia y presentan fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>10 (Excelente)</p>	<i>Principalmente en Europa y en los siglos XVI, XVII, XVIII</i>	<i>Estado Nación Absolutista</i>		
Alumno 5	<p>Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas</p> <p>Los detalles se presentan con bastante orden lógico. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>9 (Muy Bien)</p>				
	<p>Poco más de la mitad de las ideas que se presentan tiene relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas</p> <p>Los detalles medianamente se presentan con orden lógico, son coherentes y tienen fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>8 (Bien)</p>			<i>El comercio de oro y plata</i>	<i>Portugal, España, y Francia Inglaterra Holanda</i>
	<p>La mitad de las ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.</p> <p>Ciertas ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.</p> <p>7-6 (Satisfactorio)</p>				
	<p>Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas se repiten o no contestan la actividad.</p> <p>Los detalles que se presentan tienen poco o ningún sentido de organización. Es incoherente y la expresión de las ideas es pobre o ninguna.</p> <p>5 ó menos (Insuficiente)</p>				

	II. Desarrollo Aprendizajes y Contenidos (Contextualización Histórica)	<i>Política económica (interna y Externa) instrumentada por España durante el mercantilismo</i>	<i>Política económica (interna y Externa) instrumentada por Francia durante el mercantilismo</i>	<i>Política económica (interna y Externa) instrumentada por Inglaterra durante el mercantilismo</i>
Alumno 5	<p>Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas.</p> <p>Los detalles se presentan en orden lógico. Tienen coherencia y presentan fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>10 (Excelente)</p>			
	<p>Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas</p> <p>Los detalles se presentan con bastante orden lógico. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>9 (Muy Bien)</p>			
	<p>Poco más de la mitad de las ideas que se presentan tiene relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas</p> <p>Los detalles medianamente se presentan con orden lógico, son coherentes y tienen fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>8 (Bien)</p>			
	<p>La mitad de las ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.</p> <p>Ciertas ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.</p> <p>7-6 (Satisfactorio)</p>			
	<p>Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas se repiten o no contestan la actividad.</p> <p>Los detalles que se presentan tienen poca o ningún sentido de organización. Es incoherente y la expresión de las ideas es pobre o ninguna.</p> <p>5 ó menos (Insuficiente)</p>	<i>No contestó</i>	<i>Guerra entre 1450 y 1560 en el exterior</i>	<i>No contestó</i>

	II. Desarrollo Aprendizajes y Contenidos (Contextualización Histórica)	<i>¿Qué aspectos influyeron para que surgiera y se desarrollara la doctrina mercantilista (Considerar los factores políticos, económicos y sociales).</i>	<i>La falta de una manufactura ¿Qué consecuencias económicas tuvo para España?</i>	<i>¿Cómo Francia e Inglaterra debilitaron el monopolio económico y al imperio colonial español?</i>
Alumno 5	<p>Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Las ideas se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas.</p> <p>Los detalles se presentan en orden lógico. Tienen coherencia y presentan fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>10 (Excelente)</p>			
	<p>Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas</p> <p>Los detalles se presentan con bastante orden lógico. La mayor parte es coherente y tiene fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>9 (Muy Bien)</p>			<p><i>Por la piratería se robaban la mercancía de los barcos y la vendían.</i></p>
	<p>Poco más de la mitad de las ideas que se presentan tiene relación directa con el tema y se presentan con bastante claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni se presentan lagunas</p> <p>Los detalles medianamente se presentan con orden lógico, son coherentes y tienen fluidez en la expresión de las ideas.</p> <p>8 (Bien)</p>			
	<p>La mitad de las ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.</p> <p>Ciertas ideas que se presentan tienen relación con el tema. Éstas deben presentarse con mayor claridad u objetividad. Algunas ideas se repiten.</p> <p>7-6 (Satisfactorio)</p>			
	<p>Las ideas que se presentan tienen poca o ninguna relación con el tema, están pobremente definidas, no son claras ni se presentan con objetividad. Muchas ideas se repiten o no contestan la actividad.</p> <p>Los detalles que se presentan tienen poco o ningún sentido de organización. Es incoherente y la expresión de las ideas es pobre o ninguna.</p> <p>5 ó menos (Insuficiente)</p>	<p><i>No contestó</i></p>	<p><i>No contestó</i></p>	

A partir de la evaluación, tomando en cuenta los criterios esbozados en la Rúbrica de Evaluación es posible señalar que este alumno posee los conocimientos previos necesarios para enlazarlos con el aprendizaje antes descrito y la temática *el mercantilismo de los Estados absolutistas*. De igual manera, logra delimitarlo en tiempo y espacio, consigue identificar las potencias que promueven la política mercantilista, sin embargo, no logra enunciar los aspectos que influyeron en su desarrollo, ni tampoco las consecuencias económicas que tuvo para España.

- 2) La evaluación de las respuestas de los alumnos de cada una de las cinco prácticas docentes se concentraron en unas tablas, transcribiéndose de manera textual y registrada conforme a las fases con sus respectivos criterios enunciados en la Rúbrica (I. Apertura. Foco Introdutorio, II. Desarrollo y III. Cierre).
- 3) La asignación de un valor numérico a las especificaciones establecidas en cada fase, únicamente fue de carácter operativo para facilitar la interpretación del proceso de aprendizaje de los alumnos.

En total se revisaron 168 ejercicios elaborados por los alumnos durante las sesiones de aprendizaje en el contexto del curso-taller, y nos muestran hasta cierto punto, el impacto de las planeaciones didácticas y la labor del profesor en el aula.

Al evaluar y realizar su consiguiente interpretación se concluye lo siguiente:

APRENDIZAJE: Comprenderá la política del mercantilismo de las potencias europeas y sus repercusiones económicas, políticas y sociales.

TEMÁTICA: 3.2 La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas.

Tabla 1. Auscultación de Conocimientos previos.

8 de octubre de 2007

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
Foco Introdutorio • Conocimientos Previos. 39 Alumnos	Exploraciones Geográficas y el Descubrimiento de América	5 (13%)	6 (15%)	13 (33%)	10 (26%)	5 (13%)
	Las potencias colonialistas de los siglos XVI y XVII	1 (3%)	5 (23%)	25 (63%)	3 (8%)	5 (13%)
	Consecuencias de la colonización europea en el mundo.	1 (3%)	4 (10%)	7 (18%)	11 (28%)	16 (41%)
	Acontecimiento (s) que ocurrieron durante el siglo XVI	1 (3%)				38 (97%)

El 87 % de los alumnos poseen conocimientos previos relacionados con las exploraciones geográficas y el Descubrimiento de América, de los cuales 5 alumnos (13%) coincidieron en manifestar que las exploraciones geográficas se generaron ante la interrupción del comercio entre Europa y Asia motivo por el cual los europeos buscaron una ruta alterna para llegar a las Indias o al mercado de las especias. Algunos de ellos reconocen el apoyo de los reyes católicos brindado a Cristóbal Colón y otros expresaron que el Descubrimiento de América fue accidental, un <<error>>.

En el resto de los alumnos hay similitudes en sus respuestas, todas ellas bien, sin embargo, existen algunas imprecisiones como la de considerar a Cristóbal Colón y a Américo <<Bespucio>> como los iniciadores de las exploraciones geográficas, o atribuir a los <<bárbaros>> el cierre de las rutas comerciales entre Europa y Asia sin especificar la ubicación de estas, o bien, afirmar que el descubrimiento fue posible gracias al mapa diseñado por el cartógrafo Américo <<Bespucio>>.

Por otra parte, un alto porcentaje de la población de aprendices (87%), ubica a las potencias colonialistas de los siglos XVI y XVII, reconociendo el papel protagónico de España, Portugal, Inglaterra y Francia como potencias marítimas. El 59% menciona alguna consecuencia de la colonización europea en el mundo, pero el 41% restante no posee conocimiento alguno sobre ello y, en ocasiones su bagaje cognitivo es confuso.

En cuanto a la distinción entre *acontecimiento* y *proceso* hay confusión. Sólo un alumno (3%) logró identificar la caída de Tenochtitlán en 1519, y la inmensa mayoría (39%), ubican, a la Reforma Protestante y la Contrarreforma, al Renacimiento, al Humanismo, el Mercantilismo, la creación de Estados-Nación, la Conquista y colonización de América, el comienzo del feudalismo, caída o termino del feudalismo, el incio del capitalismo, surgimiento del mercado mundial, la Ilustración, comienzo del imperialismo, inicio de la manufactura y el uso de la moneda como acontecimiento (s) que ocurrieron durante el siglo XV

Tabla 2. *Aprendizajes y contenidos*

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
DESARROLLO	¿Qué procesos históricos transitan entre los siglos XVI y XVII?	7 (18%)	1 (3%)	13 (32%)	8 (21%)	10 (26%)
	¿Qué proceso se inicia en le siglo XVIII?	35 (90%)				4 (10%)
	¿Qué suceso histórico puso en crisis al Estado absolutista en Francia?	28 (77%)				11 (23%)
	¿Qué proceso se extendió hasta el siglo XVI?	37 (95%)				2 (5%)
	¿Qué acontecimientos ocurrieron en el siglo XVI?					39 (100 %)

Posteriormente, con el apoyo de la línea del “Los procesos en el desarrollo del capitalismo, siglos XVI-XVII” y el gráfico denominado “Círculo contextual: los procesos históricos de los siglos XVI-XVII”. Anotaron como respuesta la Reforma Protestante y la Contrarreforma, el mercantilismo, la Conquista y colonización de América, la hegemonía del estado absolutista en Europa, la producción manufacturera y el Renacimiento (74%).

De igual manera lograron reconocer a la Revolución Industrial como proceso que emerge en los inicios del siglo XVIII (90%) y al Renacimiento como un proceso que se extiende hasta el siglo XVI (95%).

Por el contrario, los estudiantes tienen problemas para distinguir entre acontecimiento y proceso. Así, al instarles que señalaran los acontecimientos ocurridos en el siglo XVI la totalidad de ellos (100%), registró a la Conquista y colonización de América, La Reforma y la Contrarreforma o alguno de estos procesos. Los menos, también incluyeron al Renacimiento.

Tabla 3. *Aprendizajes y contenidos*

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)		Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
DESARROLLO	Tiempo y espacio (periodo y lugar donde surgió y se desarrolló)	27 (69%)	Tiempo	Lugar			5 (13%)
			(8%)	(10%)			
	Tipo de Estado	38 (97%)					1 (3%)
	Aspectos que influyeron en el surgimiento de la doctrina económica mercantilista	6 (15%)	7 (18%)	22 (57%)	4 (10%)		
	Potencias colonialistas que promueven la política mercantilista		3 (8%)	28 (72%)	6 (15%)	2 (5%)	
	Política económica (Interna y Externa) instrumentada por España durante el mercantilismo			14 (36%)	7 (18%)	18 (46%)	
	Política económica (Interna y Externa) instrumentada por Francia durante el mercantilismo	7 (18%)	3 (8%)	4 (10%)	6 (15%)	19 (49%)	
Política económica (Interna y Externa) instrumentada por Inglaterra durante el mercantilismo	9 (23%)		1 (3%)	15 (38%)	4 (36%)		

Una de las estrategias de aprendizaje empleadas durante el curso-taller fue un cuadro de doble columna para que los equipos de cuatro alumnos anotaran los conceptos o ideas relacionados con el Mercantilismo. En términos generales el 87 % logró ubicar los siglos que abarcó el surgimiento, apogeo y decadencia de la doctrina mercantilista situándola en Europa, y de forma más precisa en Francia (8%); 5 alumnos (13%) aunque acertaron el

siglo de su surgimiento, expresaron que el lugar de aparición había sido España y Portugal y tenía que ver el Descubrimiento de América, tal vez considerando que ambos países eran potencias coloniales en esa época teniendo presente que de América se extrajeron los metales preciosos.

En lo que se refiere a la identificación del tipo de Estado, los aprendices (97%) mostraron capacidad de identificar al absolutismo como el tipo de régimen que patrocinó la doctrina mercantilista, de los cuales 11 de ellos (28%) mencionaron la relevancia del Estado-nación en esta política económica.

Por otra parte, 13 alumnos (33%) especificaron como aspectos que influyeron en el surgimiento del mercantilismo las exploraciones geográficas, la explotación de los metales preciosos, la integración del mercado mundial, el afán de las monarquías europeas para su atesoramiento y la revolución de los medios de producción, este último concepto de gran complejidad por lo que queda en entredicho si existe una cabal comprensión. El grueso de la población del grupo atribuyó solamente a la afluencia o al comercio de metales de oro y plata al continente europeo.

La distinción de las potencias colonialistas encargadas de practicar el atesoramiento de metales tuvo ciertos inconvenientes. Sólo 3 estudiantes (8%) mencionaron a Francia e Inglaterra, el resto de la población (43%) agregó a este listado a España y Portugal, estados que no propiamente eran mercantilistas pero que sí se vieron involucrados en sus efectos.

En lo relativo a la política económica interna y externa instrumentada por España, poco más de la mitad del grupo (64%) destaca el establecimiento de un rígido monopolio de los productos, hacer monopolios y la inclinación por la acumulación de metales preciosos, la afirmación de este último caso, es cuestionable. La respuesta de los demás alumnos (36%) dan cuenta de aspectos de la época como los viajes a la India para la obtención de telas y al continente africano para el comercio de esclavos, otros manifiestan el papel de las industrias en el flujo del dinero exterior, que si bien tiene que ver con el mercantilismo no fueron practicas propias de los comerciantes españoles ya que estos desempeñaban el papel de intermediarios en los negocios mercantiles.

Sobre este mismo asunto, en el caso de Francia, de manera notable 7 alumnos (18%) atribuyeron suma importancia al sistema proteccionista, a la creación de industrias manufactureras, al cuidado por mantener una balanza comercial favorable y ser naciones exportadoras de productos manufacturados como factores determinantes en la acumulación de metales preciosos. Algunos mencionaron la piratería, el fortalecimiento de la monarquía, la prohibición de la importación de productos fabricados y las guerras como otros elementos que favorecieron su atesoramiento (18%). Por su parte los argumentos de 19 alumnos (49%) en ciertos casos son contradictorios o carecen de una explicación adecuada.

Particularmente, la política económica seguida por Inglaterra durante el mercantilismo consistió, a decir de 9 educandos (23%), en alentar la industria manufacturera para mantener una balanza comercial favorable al exportar sus productos, estimular la piratería y el contrabando comercial para el ingreso de metales preciosos, aunado a la incapacidad de España y de Portugal por proteger sus colonias y al desinterés por alentar una industria propia. Dentro de un porcentaje considerable del grupo escolar (38%) varios alumnos aluden al comercio próspero de Inglaterra y algún otro menciona las Leyes de Navegación pero sin especificar más sobre ello al respecto.

Tabla 4. *Aprendizajes y contenidos*

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
DESARROLLO	¿Qué aspectos influyeron para que surgiera y se desarrollara la doctrina mercantilista? (Considerar los factores políticos, económicos y sociales).	4 (11%)	2 (5%)	17 (44%)	4 (11%)	11 (29%)
Aprendizajes y contenidos	La falta de una industria manufacturera ¿Qué consecuencias económicas tuvo para España?		1 (3%)	10 (26%)	15 (38%)	13 (33%)
	¿Cómo Francia e Inglaterra debilitaron el monopolio económico y al imperio colonial español?	15 (38%)	11 (28%)	3 (8%)	3 (8%)	7 (18%)

En cuanto a los aspectos que influyeron en el surgimiento y desarrollo de la doctrina mercantilista cuatro estudiantes (11%) destacaron el papel intermediario de España y

Portugal, la piratería y el contrabando así como la llegada a Europa de metales preciosos procedentes de América. Otros solamente refieren al descubrimiento de nuevas tierras y a la demanda de especias y productos de distintos espacios; pero para la mayoría (44%) es la acumulación de metales preciosos, es decir, ven la consecuencia y no alguna causa de su surgimiento, aunque para otros alumnos de este bloque son perceptibles la producción a mayor escala, el alza de precios, la creación del mercado como factores decisivos en el surgimiento de la política mercantilista impulsada por algunos estados absolutistas.

Ante el planteamiento de la falta de una industria manufacturera en España y las consecuencias generadas, los alumnos manifiestan (26%) escasez en la producción, falta de ingresos en este sector, la dependencia de productos manufacturados, la descapitalización y la fuga de metales preciosos. A decir de un sector amplio (38%) la poca producción era síntoma de un estancamiento económico, en sus propias palabras, <<no hubo avance económico>>.

Finalmente, al solicitarles que señalaran la forma en que Francia e Inglaterra debilitaron al monopolio económico y al imperio colonial español hubo una gran respuesta de su parte. Un porcentaje considerable del grupo (38%) mencionó la piratería y el contrabando comercial como medidas encaminadas a debilitar al imperio español, otros añadieron el establecimiento de colonias en los dominios españoles en América, y solamente 2 alumnos destacaron la participación de la burguesía. Por su parte, otra muestra de las respuestas (28%) subraya el papel de potencias de Francia e Inglaterra, la práctica de la piratería y el establecimiento de colonias en el nuevo continente.

APRENDIZAJES:

- 1) Reconocerá las ideas liberales como una aportación del pensamiento ilustrado que cuestiona al régimen absolutista.
- 2) Comprenderá que las ideas liberales coinciden con las aspiraciones políticas y económicas de la burguesía para demandar derechos naturales en un régimen de privilegios.
- 3) Contextualizará el periodo histórico en el que se difunden las aportaciones del pensamiento ilustrado.

TEMÁTICAS: *La Ilustración y el Enciclopedismo: Fuentes ideológicas del liberalismo. El despotismo ilustrado.*

Tabla 5. *Conocimientos previos.*

ELEMENTO		17 de octubre de 2007				
		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
I. Apertura						
Foco introductorio	¿Cuáles son las características político-sociales del régimen absolutista?		1 (3%)	5 (17%)	21 (70%)	3 (10%)
Conocimientos Previos.	¿En qué países se había implantado un régimen absolutista?	4 (13%)	14 (47%)	11 (37%)		1 (3%)
30 Alumnos	¿Qué me dice o sugiere el concepto <<liberalismo>>?	4 (13%)	5 (17%)	11 (37%)	9 (30%)	1 (3%)

Los conocimientos que poseen los estudiantes acerca de las características políticas-sociales del régimen absolutista son muy aceptables. El 90 % de la población de aprendices manifiestan que el poder se concentra en una sola persona (Rey) de los cuales seis alumnos (20%) atribuyen a este personaje el control de la economía y la política, y uno que otro menciona el carácter divino de su poder o relaciona la figura del monarca con el estado nacional.

Al explorar en qué países se había implantado un régimen absolutista, también los resultados fueron satisfactorios. El 13% no tuvo ningún problema al identificar a las monarquías más importantes de la época, el 47% reconoció a la mayoría y el 37 % al

menos logró ubicar a España y Portugal como estados-nación con un régimen absolutista.

De igual manera, en la auscultación de lo que entienden por <<liberalismo>> sus respuestas son adecuadas. Los menos (13%) lo vinculan con la libertad de vivir y de conocimiento, extendiéndola a los ámbitos político, económico, religioso y de trabajo; otros lo ligan con la facultad del individuo para tomar sus propias decisiones en la elección del gobernante o del credo religioso, o bien a la libertad de pensamiento (17%), mientras un tercer sector considerable de alumnos (37%) opta por alguno de los aspectos antes descritos.

Tabla 6. *Aprendizajes y contenidos.*

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
II. DESARROLLO	1. Cuáles son las aportaciones liberales de los ilustrados? ¿En qué consisten?	6 (20%)	1 (3%)	4 (13%)	19 (64%)	
	2. ¿Por qué razones las ideas liberales influyen para qué –años más tarde- el régimen absolutista entre en un periodo de crisis?		1 (3%)	13 (44%)	13 (43%)	3 (10%)
	3. Cuál es la relación de éstas ideas liberales con el desarrollo del capitalismo?	4 (13%)	8 (27%)	1 (3%)	4 (13%)	13 (44%)
	4. ¿Qué procesos y acontecimientos estaban desarrollándose en el periodo en que aparece y se difunde el pensamiento ilustrado?		5 (17%)	6 (20%)	5 (17%)	14 (46%)
	5. Argumentar si las aportaciones de los ilustrados tienen vigencia en el mundo actual.	6 (20%)	4 (13%)	12 (41%)	1 (3%)	7 (23%)

El curso-taller giró en torno a la lectura de un extracto de texto sobre la ilustración previamente seleccionado, y las actividades de aprendizaje se realizaron en equipos cooperativos con el fin de que respondieran en forma argumentada, tomando en cuenta el mensaje del autor y para promover la reflexión sobre su vigencia en la realidad social en el que están inmersos.

Se solicitó a los estudiantes identificar las contribuciones de los ilustrados y elaborar una breve reseña a este respecto. El 20% de la población logró identificar a John Locke, Juan Jacobo Rousseau y Carlos-Luis de Secondat barón de Montesquieu como los principales

representantes de la ilustración y las obras que escribieron para plasmar sus ideas. Este sector describió lo sustancial del pensamiento ilustrado en el plano político como la división de poderes, la igualdad ciudadana y la propuesta del sistema republicano como forma de gobierno planteada por Rousseau. Asimismo, aunque 19 alumnos (64%) expresan aspectos que tienen que ver con el tema, es notoria lo escueto de su redacción lo que muestra una patética ausencia del engarce con otros referentes para ampliar su descripción.

A su vez, una parte considerable de escolares (44%) aseveran que la crisis del régimen absolutista, fue ocasionada por la divulgación de la igualdad de los ciudadanos, la libertad de elección de los gobernantes, y el cuestionamiento a la oposición al absolutismo cuyo régimen estaba perdiendo el control de la situación. En cambio, otro subconjunto del grupo (43%) afirma que las ideas liberales las adoptó la burguesía, señalando como esencial el papel de la educación gracias a lo cual la sociedad abrió los ojos ante la realidad vivida porque se <<alimenta>> la mente y de esta manera se interviene notoriamente en la toma de decisiones libremente.

Tocante a la relación de las ideas liberales con el desarrollo del capitalismo 4 integrantes del grupo (13%) expresan la correspondencia entre la división de poderes que abre la posibilidad a la burguesía para llegar al poder, de salvaguardar la igualdad de los ciudadanos y de alentar la libertad de comercio de <<dejar hacer, dejar pasar>>. Otra facción de alumnos (27%) se inclinan ya sea por la libertad de comercio, el acceso de la burguesía al poder o la apertura del mercado; en 4 educandos (13%) sus opiniones vertidas son breves, y la población más amplia de escolares (44%) no logran establecer la conexión de ideas para construir una argumentación.

Respecto a la detección de los procesos y acontecimientos paralelos al desarrollo del pensamiento ilustrado, algunos alumnos (17%) mencionan la Revolución Industrial, el Mercantilismo y el Despotismo Ilustrado y al liberalismo, lo cual es acertado. Por su parte el 20% de la población únicamente reafirma las aportaciones de los ilustrados o tiene presente a la revolución industrial y a la constitución republicana de los Estados Unidos, y cerca de la mitad del grupo (46%) muestra un desconocimiento sobre ello.

En último lugar se pidió a los alumnos que argumentaran sí las aportaciones de los ilustrados siguen vigentes en la sociedad actual. El 86% del grupo coincidió en expresar la actualidad de esas ideas, de los cuales algunos (33%) ejemplifican los tipos de libertades que se garantizan como los de culto, elección del gobernante, profesión y la libertad de pensamiento, así como la igualdad de los individuos, y los más (49%), indican alguna de estas contribuciones expresadas en la división del poder en tres instancias (ejecutivo, legislativo y judicial).

APRENDIZAJES:

- Comprenderá que las ideas ilustradas sirvieron de bandera ideológica de la revolución burguesa que ocasionaron la crisis política el Antiguo Régimen en Francia y del absolutismo europeo.

- Entenderá que las transformaciones políticas derivadas de la revolución burguesa tuvieron una proyección universal y han trascendido hasta la época actual.

TEMA: *La revolución liberal-burguesa en Francia. El imperio napoleónico.*

Tabla 7. *Conocimientos previos.*

24 de octubre de 2007

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
I. Apertura Foco Introdutorio • Conocimientos Previos. 34 Alumnos	a) Qué procesos históricos, que ya hemos visto, fueron contemporáneos a la Revolución Francesa?		2 (6%)	5 (15%)	23 (67%)	4 (12%)
	b) ¿Qué entiendes o que sugiere el concepto de <<Revolución>>?	4 (12%)	5 (15%)	17 (49%)	8 (24%)	
	c) ¿Quiénes y qué aportaciones hicieron los Ilustrados?	2 (6%)	2 (6%)	16 (46%)	8 (24%)	6 (18%)
	d) ¿Cómo se caracterizaba el Régimen Absolutista?		5 (15%)	9 (26%)	17 (50%)	3 (9%)

De acuerdo con el cómputo realizado (tabla 7) es posible constatar que los escolares almacenan en su esquema cognitivo ideas previas concernientes al tema a estudiar.

Al indagar sobre los procesos históricos contemporáneos a la Revolución Francesa, el 21% de los educandos logró identificar la Ilustración, la Independencia de las 13 Colonias de Norteamérica, la Revolución industrial y el Absolutismo. Sin embargo, algunos externaron afirmaciones categóricas como señalar que la Revolución Francesa fue simultánea al fin del absolutismo sin especificar qué es con la revolución cuando se inicia

el colapso de este sistema político, o considerar la vigencia de la política económica mercantilista cuando ésta fase había sido sustituida por el liberalismo económico.

También se comprueba que un alto índice de alumnos (67%) cuentan con el bagaje de procesos necesarios para contextualizar la Revolución Francesa en el marco europeo y además tener presente el estallido previo de la Independencia de las 13 Colonias Inglesas de Norteamérica y su influencia en este proceso revolucionario encabezado por la burguesía.

En cuanto a la exploración acerca de lo que el estudiante entiende por <<revolución>> el 12% lo concibe como un cambio, una rebelión contra un sistema o la movilización de protesta del pueblo para un mejor gobierno, un conflicto entre las clases sociales para cambiar el orden social, político y económico.

Otro sector del grupo (15%) supone que la revolución implica un movimiento en masa, una rebelión contra otro gobierno diferente o una oposición en contra de las leyes, un cambio, un levantamiento armado en oposición a algo. Y la postura de la fracción más amplia del alumnado (73%) sostuvo afirmaciones sintetizadas como <<una rebelión contra otro diferente gobierno>>, <<proceso por el cual se lleva cambio e innovación>>, <<rebelión contra un sistema>>, <<cambio o evolución>> o <<poner todo en orden>>.

Las derivaciones tocante al cuestionamiento de quiénes y qué aportaciones hicieron los ilustrados, el 12% de los alumnos recordaron a Montesquieu a John Locke, Diderot, Voltaire y Rouseau e hicieron alusión a sus obras, o de manera concisa describieron alguna de sus ideas como la crítica a la iglesia fomentadora de la ignorancia que hizo Voltaire o la división de poderes planteado por Montesquieu.

El 46% de los integrantes del grupo evocó el nombre de dos y tres ilustrados mencionando en algunos casos sus publicaciones, y en otros, esbozos de su pensamiento, como por ejemplo reconocer a John Locke como <<padre de la ilustración>>, <<Voltaire critica a la iglesia católica> o reconocer a Diderot como autor de *La Enciclopedia*. En contraparte, el 24% expresa ideas sueltas al planteamiento solicitado sin una ilación coherente de las ideas.

En el caso de la caracterización del Régimen Absolutista, el 15% lo vinculó con la concentración del poder en una persona o rey absoluto amparado en el estado-nación bajo el principio del <<derecho divino>> que contó con el apoyo de la iglesia. Coincidió en este planteamiento el 26% de los alumnos donde la dualidad *monarca-derecho divino* es una constante para referirse a la concentración del poder, y el 50% solamente señala la supremacía del monarca o rey.

Tabla 8. *Aprendizajes y contenidos.*

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
II. DESARROLLO Aprendizajes y contenidos. Lectura: "La Revolución francesa"	Elaboración de cuadro sinóptico sobre las "causas" de la Revolución francesa.		3 (9%)	4 (12%)		27 (79%)
	¿Por qué el Tercer Estado o Estado Llano encabezado por la burguesía recurrió a la violencia? ¿Qué sectores de la población francesa apoyaron el levantamiento armado?	2 (6%)	3 (9%)	2 (6%)	18 (53%)	9 (26%)
	¿Qué aspectos importantes quedaron asentados en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano? ¿Crees que todavía son vigentes?	13 (37 %)	5 (15 %)	8 (24 %)		8 (24%)

Las evidencias derivadas de la lectura acerca de la revolución francesa mostraron las dificultades de los estudiantes para elaborar cuadros sinópticos, en este caso, para sintetizar las <<causas>> de este proceso histórico. El 79 % elaboró el citado cuadro transcribiendo básicamente aspectos generales, y sólo en ciertos casos los alumnos enunciaron algunas nociones particulares (9%), a diferencia del 12% quienes sólo anotaron algunos de estos factores acompañados con las acotaciones respectivas.

Por lo que toca a las respuestas emitidas de las razones del porqué el Tercer Estado liderado por la burguesía hizo uso de la violencia y de los sectores de la población que apoyaron esta decisión, sólo 2 alumnos (6%) señalaron que era debido al cobro de impuestos al pueblo en una sociedad de privilegios, indicando que el levantamiento contó con la participación de una parte de la nobleza, la masa de campesinos, el proletariado y la burguesía. El 15% menciona la oposición a la reforma de impuestos, a la escasez de alimentos y la crisis fiscal, y solamente 1 alumno de este bloque, señala la participación de los campesinos, la burguesía y del pueblo.

La versión del 53% de la muestra revelan algunas frases poco claras como <<la corte no estaba dispuesta a aceptar el control político de quienes mantenían al estado>>, << por que los 3 estados salían ganando>>, o en su caso anotaron los grupos sociales que participaron en el conflicto armado como las clases bajas, campesinos, parte del clero y la nobleza, y la burguesía.

Con relación a los aspectos importantes asentados en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano y su vigencia actual los alumnos manifestaron lo siguiente: el 37% consideró como significativos la soberanía nacional, las libertades individuales y la igualdad ante la ley, el 39 % otorgó importancia a las libertades individuales y a la soberanía nacional, y el 24% no contestó.

Tabla 9. *Aprendizajes y contenidos*

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
II. DESARROLLO	¿Cómo influyó la revolución francesa en el <<imaginario social>> en ese contexto, es decir, después de ser derrocada la monarquía.		6 (18%)	4 (12%)	3 (9%)	21 (61%)
Aprendizajes y contenidos.	¿Actualmente algunas de las ideas o planteamientos señalados en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano todavía crees que son vigentes?		7 (21%)	7 (21%)		20 (58%)
Lectura: "Revolución francesa: primera experiencia política de la modernidad"	Cómo futuro ciudadano mexicano ¿Cuáles serán tus derechos y cuáles tus obligaciones? ¿Son posibles que se hagan realidad?	5 (15%)	2 (6%)	10 (29%)	1 (3%)	16 (47%)

En el caso de la influencia de la Revolución Francesa en el <<imaginario social>> 6 alumnos (18%) externaron que los individuos tuvieron consciencia de que podían destruir y reconstruir la sociedad, las instituciones y las leyes, 4 estudiantes (12%) señalaron la idea del pueblo o la sociedad de gobernarse por sí mismos y 3 de ellos (9%) aludieron al establecimiento de un país liberal. Más de la mitad de grupo (61%) no contestó, aunque en este conglomerado se incluyen 2 alumnos (6%) quienes redactaron ideas poco claras, sin sentido.

Acerca de la vigencia en las sociedades actuales de algunas de las proclamas insertas en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, el 21% de la población del estudiantado mencionó su presencia en las libertades de expresión y de culto, en la soberanía nacional y en la facultad de designar al gobernante por parte de los individuos. Otro porcentaje similar al anterior hizo referencia a la libertad y a la igualdad, o en su caso, algunos estudiantes dejan entrever su influencia en la Constitución de México.

Contrariamente, casi la mitad de los integrantes del grupo escolar no respondieron esta cuestión, y 4 alumnos agrupados en este bloque (58%) respondieron con un <<sí>> sin describir o enumerar algunas de las ideas de la Declaración antes referida.

A los alumnos se les indujo a la reflexión a partir del reconocimiento de sus derechos y obligaciones como futuros ciudadanos mexicanos con el propósito de reafirmar los aprendizajes obtenidos y con la idea de establecer la relación pasado-presente. Al cuestionarles si eran viables en la realidad actual, el 21% del alumnado cita como derechos vigentes la libertad de culto, la igualdad, la educación laica y gratuita, las libertades de creencias y de elección del gobernante, el derecho de vivienda y el reconocimiento del individuo como ciudadano; y entre las obligaciones, mencionan el acatamiento de las leyes, el pago de impuestos y la defensa del país.

De alguna manera el 29% comparte la idea del pago de impuestos como una obligación y el derecho al trabajo, al estudio y a la salud. Es patente que el 47% no haya respondido, tal vez, por su indiferencia ante la realidad social en la que están inmersos.

APRENDIZAJES:

- Comprenderá la política y la alianza militar emprendidas por las potencias monárquicas en la reordenación geográfica europea, y el propósito de desarticular los movimientos revolucionarios y nacionalistas inspirados en las ideas liberales.
- Comprenderá que la burguesía se proyecta como la clase políticamente dominante, acentuándose con ello la crisis del régimen absolutista en este periodo.

TEMÁTICAS: *La Restauración aristocrática y la Santa Alianza. Las revoluciones y los movimientos nacionalistas (1820, 1830 y 1848): las Unificaciones de Italia y Alemania.*

Tabla 10. *Conocimientos previos.*

ELEMENTO		31 de octubre de 2007				
		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
I. Apertura						
Foco Introdutorio						
• Conocimientos Previos.	¿Cuáles son las ideas liberales? ¿Qué clase social las enarbola como arma de lucha?	7 (23%)	4 (13%)	10 (34%)	7 (23%)	2 (7%)
	¿Qué características definen a la burguesía?	4 (13%)	17 (57%)		5 (17%)	4 (13%)
30 Alumnos	¿Qué me sugiere o entiendo por el concepto de <<crisis>>?	2 (7%)	5 (17%)	13 (43%)	9 (30%)	1 (3%)
	¿Qué procesos históricos se proyectan en el curso del siglo XIX?	3 (10%)	1(3%)	19 (67 %)	1 (3%)	5 (17%)
	¿Qué entiendo por nacionalidad?	20 (67%)		1 (3%)	3 (10%)	6 (20%)

Al inquirir sobre el bagaje cognitivo de los alumnos con relación a las ideas liberales y la clase social que las enarbola en su lucha, nos encontramos que el 36 % la ligan con la separación de poderes en un sistema democrático y las asocian con la libertad, la libertad de creencias, la igualdad y la disociación de la iglesia del Estado, revelando que son la burguesía y los ilustrados quienes sostienen este tipo de pensamiento.

El 34% de la población también alude a la separación de poderes, al distanciamiento del Estado de la Iglesia, y destacan la relevancia de estas ideas para acabar con la ignorancia del pueblo, afirmando que es la burguesía la clase social encargada de la difusión de esta forma de pensamiento; por su parte el 23% acentúa en cualquiera de los atributos antes puntualizados.

Tocante a las características de la burguesía, el 13% del grupo la define como una clase inteligente, con poder, decisiva, con iniciativa y rica entre los que sobresalen los banqueros y los comerciantes, a la cual le atribuyen la creación de la manufactura. Por su parte el 57% la infiere como una clase social, política y económicamente dominante, propietaria de los medios de producción, rica, influyente, inteligente, impulsora del derrocamiento del absolutismo y creadora de la manufactura; el 17% de la población presenta ideas vagas, y 4 alumnos (13%) no contestó, o bien sus expresiones no eran representativas.

Los resultados de la pesquisa con respecto a lo que entienden por <<crisis>> tenemos que 2 alumnos (7%) la vinculan con un desequilibrio económico, político, social y un problema de gran magnitud; 5 estudiantes (17%) la asocian con muchos problemas, con un periodo de desorden y desequilibrio ya sea económico o político. El 43% la relacionan con una etapa de caos y de decadencia, además aprecian un conflicto muy grave por la que atraviesa la sociedad, y el 30% de la población la entiende como un mal estado, una fase de descontrol y desorden.

En lo que respecta a la proyección de los procesos históricos en el curso del siglo XIX parte de los educandos (13%) ubican a la Revolución Industrial, la Revolución Francesa, el Imperio Napoleónico, la Restauración Monárquica, el Congreso de Viena y los movimientos obreros. El 67% menciona al menos dos de los procesos antes esbozados y el 17% menciona algún proceso que no corresponde a este siglo o no dieron alguna respuesta.

Acerca del conocimiento que poseen del concepto de <<nacionalidad>> el 67% opina que este término tiene que ver con el lugar donde se nace y se reside, lo cual de cierto modo brinda identidad al individuo. Y el 13% da cuenta del lugar donde se habita y lo considera un derecho el ser reconocido como parte de una sociedad; a su vez, las respuestas del

20% denotan ambigüedad como <<que proviene de una nación>>, <<una sociedad>> etc.

Tabla 11. *Aprendizajes y contenidos.*

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
II. DESARROLLO	Elaboración de cuadro sinóptico que sintetice los principios en que se fundamentaba la política de la Restauración.	12 (40%)		4 (13%)	1 (3%)	13 (44%)
Aprendizajes y contenidos	¿Por qué razones no se logró consolidar la <<Restauración Monárquica>>?	4 (13%)	1 (3%)	8 (27%)	11 (37%)	6 (20%)
	¿Existen similitudes en el proceder como gobernantes monárquicos de Fernando VII y Luis XVIII? ¿Cómo actuaron sus gobernados? ¿Realmente lograron erradicar las ideas liberales?		9 (30%)	2 (7%)	7 (23%)	12 (40%)
	¿Por qué las minorías etnolingüísticas recurrieron a las ideas liberales y a la tradición histórica para impulsar sus movimientos nacionalistas? ¿Podemos considerar movimientos nacionalistas con movimientos por la autonomía política?	1 (3%)	1 (3%)	2 (7%)	7 (23%)	19 (64%)

Una de las actividades realizadas por los alumnos consistió en la elaboración de un cuadro sinóptico que sintetizara los principios en que se sustentaba la política de la Restauración. Los testimonios revelan que el 40% rescata los fundamentos para legitimar el restablecimiento y el dominio del sistema monárquico después de la derrota de Napoleón Bonaparte; sin embargo, la mayoría realizó una transcripción textual y pocos procuraron resaltar los conceptos esenciales; el 13% conjuga aspectos relativos al Imperio napoleónico con aspectos de la época de la Restauración. Es patente y preocupante a la vez que el 44% no haya realizado esta actividad.

Otro ejercicio paralelo estribó en que explicitaran las razones que evitaron la consolidación de la Restauración Monárquica. El 23% de los escolares declaran que una de las causas que impidieron la consolidación de la monarquía en este época fue el ascenso de la burguesía al poder político, clase social contraria al sistema monárquico y difusora de las ideas liberales de justicia, igualdad etc., las cuales, como bien lo expresa un alumno, <<la

gente ya tenía en mente la libertad y pues no era tanto volver a la monarkia en 1 época de revolución. ¡no se podía! >>.

Ciertos integrantes del grupo (27%) evocan la influencia del pensamiento ilustrado y reiteran la consolidación política y económica de la burguesía, y en esa línea de opinión coincide el 37% del alumnado quienes destacan la importancia del dominio del imperio napoleónico en Europa, el ascenso de la burguesía al poder y el arraigo en la sociedad de los ideales de democracia, igualdad, justicia y los derechos del hombre. Finalmente, 6 alumnos (20%) se abstuvieron de dar una respuesta al respecto.

Asimismo, se introdujo un ejercicio comparativo para constatar las similitudes de los monarcas Fernando VII y Luis XVIII en su actuación como gobernantes, así como la actitud manifiesta de sus súbditos ante sus decisiones y sí su forma de proceder habían logrado erradicar las ideas liberales.

Como resultado tenemos que el 30% negó la existencia de semejanzas, aunque 2 alumnos incluidos dentro de este porcentaje señalan lo contrario al considerar que dichos personajes en esa época deseaban el poder absoluto y pretendían conservar sus privilegios avalando <<constituciones fantasmas>>.

En cambio, sus compañeros expresaron que Fernando VII era más absolutista al afirmar <<que su real voluntad era no jurar la Constitución>>, a diferencia de Luis XVIII quien era más liberal pues accedió a proclamar una carta constitucional en que aprobaba el establecimiento de dos cámaras y un senado, y adquiría la facultad de publicar ordenanzas.

De acuerdo a lo descrito por el 23% del grupo sí logran hacer la distinción o expresan aspectos incluidos en la lectura, sin embargo sus señalamientos son breves. En algunos casos los escolares puntualizan que no se logró erradicar las ideas liberales pero sin mencionar la actuación de los gobernados en ese contexto. Esta actividad no fue resuelta por el 40% de los alumnos lo cual no deja de llamar la atención.

Concerniente a la actividad de reflexión para inferir porqué las minorías etnolingüísticas recurrieron a las ideas liberales y a la tradición histórica para impulsar sus movimientos

nacionalistas por la autonomía política, fueron pocos estudiantes quienes emitieron sus versiones. El punto de vista de 2 alumnos (6%) es significativo pues manifiestan que <<*al quedar divididos y fragmentados a otra nación pierden sus orígenes y las ideas en las que se basan son el Derecho a una nación, derecho a escoger a sus gobernantes*>> y <<*querían su libertad y con las ideas liberales se podían revelar por lo que querían*>>.

En el caso del 30% de la población, algunos educandos exponen indicios raquíticos sobre esta problemática y en ciertos casos presentan ideas incoherentes como <<*Si. Por que eran dominadas por las potencias napoleónicas que se reparten territorialmente en Europa*>>. Otro problema grave que se presentó fue que el 64% de los escolares no contestó este apartado.

APRENDIZAJES:

- Comprenderá las contradicciones políticas, económicas y sociales de la sociedad capitalista desde el periodo de su consolidación hasta nuestros días.
- Comparará las críticas de los socialistas utópicos y científicos al sistema capitalista y sus propuestas políticas, económicas y sociales para el cambio social en la construcción de una nueva sociedad.

TEMA: *El socialismo utópico, el socialismo científico y el anarquismo. La organización de la clase obrera y la Comuna de París (1871).*

Tabla 12. *Conocimientos previos.*

ELEMENTO		7 de noviembre de 2007				
		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
I. Apertura Foco Introdutorio ▪ Conocimientos Previos. 35 Alumnos	a) Desde una perspectiva social. ¿A quienes representan los personajes centrales? ¿Reconoces alguno de ellos?	8 (23%)	3 (9%)	13 (36%)	8 (23%)	3 (9%)
	b) ¿Qué mensajes nos proyectan las imágenes?	4 (11%)	2 (6%)	15 (43%)	12 (34%)	2 (6%)
	c) ¿Con qué tema (s) visto (s) anteriormente se relacionan?		7 (20%)		16 (46%)	12 (34%)
	d) ¿Qué acontecimientos estaban desarrollándose más o menos al mismo tiempo que el socialismo utópico y el socialismo científico?	4 (11%)	3 (9%)	9 (26%)	14 (40%)	5 (14%)
	e) ¿Cómo titularías cada una de las imágenes? ¿Por qué ese título?	22 (63%)	9 (26%)			4 (11%)

A diferencia de las sesiones que le antecedieron, la apertura de la clase giró en torno al análisis de dos imágenes con contenido histórico. Tomando como pretexto las ilustraciones de dos personajes, uno de ellos Carlos Marx y el otro en sentido figurado

representando a la burguesía, se indujo a los alumnos a que reconocieran socialmente a los sujetos históricos centrales y sí identificaban alguno de ellos.

La disposición del alumnado fue positiva. El 32 % reconoció que uno de los personajes representaba a los grandes empresarios, al burgués explotador del proletariado, y en la segunda ilustración reconocen a Carlos Marx. La percepción del 36% considera que están simbolizados el patrón y la burguesía, el capitalismo y el socialismo; y finalmente el 23 % identifica a alguno de estos actores sociales.

Entre cierto sector de los educandos las imágenes proyectan la tiranía, la injusticia y la explotación de la burguesía en contra del proletariado, clase social que se rebela siguiendo a Marx pero que cae (11%); para otros, es un movimiento de los obreros para buscar su bienestar y el poder de una persona sobre pueblos enteros (6%); en cambio para un alto índice (43%) evidencia la injusticia y la explotación, y para poco más de un tercio (34%), la injusticia y el poder.

Generalmente para 7 escolares (20 %) las ilustraciones tienen que ver con el tema de la Revolución Industrial, las Revoluciones Burguesas y la Consolidación del capitalismo. Aquí es interesante observar como algunos aluden a *temas consecuentes* como las Internacionales Obreras y la Revolución Rusa, al mismo tiempo que nombran al Absolutismo sin explicitar su relación. También se observa que casi la mitad del grupo (46%) opta por vincularlas con las clases obreras, la Revolución industrial o el Liberalismo; y 12 alumnos (34%) la enlazan con el Absolutismo y la Ilustración.

En la actividad de identificación de los acontecimientos paralelos a los socialismos científico y utópico, una fracción de estudiantes (20%) nombran la Revolución industrial, el Cartismo, el Liberalismo y las Internacionales Obreras, y porcentajes mayores de la población (26% y 40%) se inclinan por dos o uno de estos procesos. Resulta evidente la falta de distinción entre acontecimiento y proceso.

Y relativo al título otorgado a las imágenes por los alumnos, sobresalen aquellas denominaciones alusivas a la injusticia y a la explotación de los obreros, a la rebelión de los trabajadores, a la huelga obrera, a la caída del proletariado, y a Marx y el socialismo (63%). También es significativo como algunos le adjudican el epígrafe del <<poder>> o <<

absolutismo>> si bien es cierto que algunos títulos nada tienen que ver con lo que muestran dichas imágenes (26%); y los menos, no dieron título alguno.

Tabla 13. *Aprendizajes y contenidos.*

7 de noviembre de 2007

ELEMENTO		Excelente (10)	Muy Bien (9)	Bien (8)	Satisfactorio (7-6)	Insuficiente (5 ó menos)
Aprendizajes Y contenidos	Elaboración de cuadro comparativo: coincidencias y diferencias entre los socialistas utópicos y los socialistas científicos.		6 (17%)	5 (14%)	8 (23%)	16 (46%)
	¿Por qué Marx y Engels consideraron que en la sociedad burguesa, el proletariado es la clase verdaderamente revolucionaria?	1 (3%)	1 (3%)	4 (11%)	4 (11%)	25 (69%)
	¿Tenían o no razón para criticar a la sociedad burguesa?	3 (9%)	2 (6%)	3 (9%)	8 (23%)	19 (53%)
	¿Qué relación tiene el tema con nuestro presente? Actualmente ¿Cómo la clase obrera defiende sus intereses?	1 (3%)	4 (11%)	3 (9%)	9 (26%)	18 (51%)

Con el propósito de promover los aprendizajes en el curso-taller, se instó a los alumnos a la elaboración de un cuadro comparativo para anotar las coincidencias y diferencias entre los socialistas científicos y utópicos. Es importante señalar, de acuerdo a las evidencias entregadas por los educandos, que tienen limitaciones para elaborar un cuadro que permita visualizar sintéticamente lo solicitado.

Sobre esta actividad se encontró que el 17 % manifiestan como coincidencias la abolición de la propiedad privada, el ideal de justicia, la realización del socialismo y la socialización de los bienes o medios de producción, y un cambio de sociedad. Algunos escolares destacan como una diferencia los ideales de los socialistas utópicos, los cuales no eran fáciles de alcanzar porque estaban fuera de la realidad; y con relación a los socialistas científicos señalan <<*que los científicos y productores deben de gobernar en contra de la clase que vive de los demás (la burguesía)*>>.

El 37% de la población expresa algunos conceptos tales como cambio de sociedad, la socialización de los medios de producción, la mejora de vida de los trabajadores y la abolición de la propiedad privada; sin embargo, sus anotaciones son poco claras por su brevedad. Un número considerable de alumnos no realizó este ejercicio intelectual y aquéllos que sí lo hicieron emiten respuestas incongruentes o carentes de sustento acorde a lo descrito a la lectura realizada (46%).

Por otro lado, para inducir la reflexión temática se requirió a los alumnos argumentar por qué Marx y Engels consideraban que en la sociedad burguesa el proletariado era la clase verdaderamente revolucionaria y sí sus críticas a este modelo de sociedad eran justificadas. Los resultados no fueron nada alentadores.

En consecuencia, 2 estudiantes opinaron (6%) que era porque había represión contra la clase obrera la cual quiere cambiar su situación a través de una revolución. Para 8 integrantes (22%) era la clase más numerosa y marginada que realmente trabajaba y deseaba un cambio; y dentro del sector más amplio del grupo (69%), expusieron frases ambiguas como <<*porque era un producto genuino y peculiar*>, <<*Por que siempre estan en constante cambio y produccion. Hagan lo que hagan siempre salen ganando*>> o ideas confusas tales como <<*Pues porque el proletariado hace todo lo que el Monarca Absoluto le diga que hagan, Marx y Engels lo vieron de forma de que el proletariado era la mayoría*>>.

En cuanto a la cuestión de si tenían o no razón Marx y Engels de criticar a la sociedad burguesa, 5 aprendices (15%) lo hicieron afirmativamente señalando que los burgueses vivían en la riqueza y comodidad a costa de largas jornadas de trabajo de los obreros que percibían un bajo salario, condenados a vivir en la miseria; 3 de los integrantes del grupo (9%) declaran que los burgueses viven a costa de los obreros cometiendo abusos y explotación; en cambio 8 alumnos (23%) exponen las situaciones de injusticia, explotación y la vida ociosa de la burguesía. De igual modo, un número elevado de alumnos (53%) no respondió esta sección.

Y con el propósito de ejercitar al grupo escolar en una actividad de inferencia, se les instó a establecer la relación que guarda el tema con el presente, y que argumentaran la forma en que la clase obrera defiende sus intereses.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que 5 escolares (14%) observan como una continuidad la explotación de la clase obrera, el bajo salario que perciben, la concentración de la riqueza en la burguesía y la existencia de los sindicatos, y el derecho de huelga de los obreros para la defensa de sus intereses. En opinión de 12 alumnos (35%) en la actualidad existen los sindicatos, y todavía siguen vigentes las injusticias del patrón, así como el antagonismo existente entre la burguesía y el obrero. También fue notorio el alto índice de alumnos que no contestó este apartado (51%).

Para finalizar este apartado, es oportuno mencionar que cada sesión se centró en promover el aprendizaje de los alumnos a través de estrategias de aprendizaje, donde interactuaran entre sí pequeños grupos de trabajo por medio del intercambio de ideas extraídas de las lecturas realizadas, así como en la ejecución de las distintas actividades propuestas.

Los educandos no están habituados a trabajar bajo la modalidad del curso-taller. Era común que se distrajeran por diversos motivos, algunos de ellos tenían problemas para concentrarse en la lectura, tal vez por la falta de hábito o quizás porque los textos les resultaban difíciles de entender por la terminología contenida. La extensión de las lecturas en promedio era de cinco cuartillas, las cuales fueron consideradas demasiadas por los aprendices.

Sin embargo, a nuestro parecer sí resulta excesiva en el momento en que la actividad lectora se realiza en forma individual en el ámbito del aula, pero no así cuando se lleva a cabo una distribución equitativa en la modalidad de trabajo cooperativo donde cada integrante se comprometa a emprender una lectura más puntual y más reflexiva; además, el texto puede dejarse como una lectura previa aunque por la propia experiencia docente es sabido que no todos la realizan.

El alumno debe asumir el compromiso de contribuir con su propia formación académica ¿O es que debemos tolerar que los alumnos lean textos de una cuartilla?. El aprendizaje de la Historia, es decir, para comprender los acontecimientos, procesos y conceptos históricos uno de los requisito fundamentales es la lectura y el análisis de diversas fuentes

históricas, sobre todo a nivel bachillerato; igualmente, debe inducirse el hábito de la lectura entre los escolares para que éstos gradualmente vayan incrementando el número de páginas a estudiar.

Uno de los aspectos recurrentes en cada práctica docente fue la indisciplina mostrada por algunos integrantes del grupo quienes se la pasaban murmurando, ejecutando en sus cuadernos otras actividades ajenas a la asignatura de Historia o manipulando el teléfono celular. Esta situación es preocupante, y es de observarse que existe una resistencia al cambio de aprender de manera autónoma, de comprometerse con su educación y dejar su dependencia con respecto al saber del profesor.

En la realización de cada ejercicio por escrito se contempló el tiempo didáctico, siendo notorio en los escritos entregados por los alumnos lo escueto de sus respuestas evidenciando que tienen problemas para relacionar conceptos y expresar por escrito sus ideas en forma más amplia y argumentada, así como las dificultades para elaborar cuadros comparativos o sinópticos.

En una de las sesiones al recorrer las mesas de los equipos de trabajo para resolver dudas, me percaté que la gran mayoría había constreñido su respuesta al espacio reducido destinado entre una pregunta y otra de acuerdo al formato del plan de clase entregado, y ante esta situación, verbalmente les aclaré que podían aprovechar la página en blanco de atrás de dicha guía de trabajo. Las instrucciones por escrito o por la vía oral deben ser lo suficientemente claras.

Después del tiempo estimado para la conclusión de los ejercicios se promovió la participación oral de los alumnos, sin embargo, éstas se centraron a lo sumo en ocho alumnos cuyas intervenciones aportaron conocimientos de lo que ya sabían, y otras reafirmaron lo contenido en los textos. El rol docente se centró en coordinar las participaciones y en confirmar lo externado por los educandos, y en su caso, aclarar las dudas referidas por el grupo.

Como cierre de la temática y apoyado en acetatos expliqué lo más claro posible los aspectos relevantes de la temática, y los alumnos daban la apariencia de poner atención; no obstante, no fue posible en ninguna de las sesiones al arribo de las conclusiones de los temas abordados en el curso-taller.

El análisis de los escritos entregados por el alumnado permite concluir que los aprendizajes propuestos se cubrieron parcialmente. De tal manera que es necesario hacer una revisión de cada una de las partes del plan de clase, de las lecturas seleccionadas, de las estrategias empleadas, y de los materiales didácticos elaborados.

Es evidente que se requiere integrar al grupo académicamente para generar un ambiente de solidaridad que influya en la motivación intrínseca y extrínseca de los participantes, además es menester que el profesor sea un figura que motive y que esté más en contacto con el grupo cuando las actividades son en equipo, dispuesto a escuchar y a orientar, y sobre todo, exteriorizar una relación de cordialidad y de confianza para que a su vez los aprendices adquieran seguridad y confianza de sí mismos.

Cuestionario de opinión de los alumnos sobre la Práctica Docente.

Otro instrumento empleado en el proceso de evaluación consistió en un cuestionario de opinión de 15 preguntas en una versión adaptada del Cuestionario para la Evaluación de la Práctica Docente de la prueba didáctica, utilizado en los concursos de oposición abiertos para plazas de profesor de carrera en el CCH.¹⁶⁰

Las respuestas de los alumnos a cada una de las preguntas se sistematizaron en las siguientes tablas:

¹⁶⁰ *Gaceta CCH. Suplemento especial. Lineamientos para la presentación de pruebas de concurso de oposición abierto para las plazas de profesor de carrera*, Núm.19, 2003, p. 6

Tema: La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo.

	MUCHO	MEDIANAMENTE	MUY POCO	NADA
1. ¿El profesor indicó los objetivos o propósitos a lograr en la clase?	(18) 58%	(13) 42%		
2. Las instrucciones que te dio el profesor para llevar a cabo las actividades fueron claras?	(22) 71%	(8) 26%	(1) 3%	
3. Las actividades que propuso el profesor, te ayudaron a conocer mejor el tema?	(12) 39%	(18) 58%	(1) 3%	
4. ¿El lenguaje profesor del fue claro?	(14) 48%	(15) 52%		
5. ¿Mostró conocimiento del tema?	(22) 71%	(9) 29%		
6. ¿Sus respuestas te ayudaron a aclarar el tema?	(21) 70%	(6) 20%		
7. ¿Puso ejemplos claros?	(12) 39%	(19) 61%		
8. ¿Te orientó para abordar los problemas del tema?	(11) 38%	(15) 52%	(3) 10%	
9. ¿Con las actividades lograste contextualizar el tema?	(11) 37%	(16) 53%	(3) 10%	
10. ¿El profesor propició tú interés?	(9) 31%	(16) 56%	(1) 3%	
11. ¿Los recursos que usó te ayudaron a aclarar el tema? (pizarrón, apoyos audiovisuales, material didáctico, u otros)	(19) 60%	(9) 28%	(1) 3%	
12. ¿El trabajo del profesor se adaptó a las condiciones del grupo?	(12) 40%	(18) 60%		
13. El profesor te ayudó a superar las dificultades que surgieron en la sesión?	(10) 32%	(19) 62%	(2) 6%	
14. ¿La sesión te ayudó a relacionar el tema con otros temas del programa?	(14) 45%	(16) 52%	(1) 3%	
15. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones?	(15) 48%	(12) 39%	(4) 13%	

Tema: Revolución francesa

	MUCHO	MEDIANAMENTE	MUY POCO	NADA
1. ¿El profesor indicó los objetivos o propósitos a lograr en la clase?	(26) 79%	(7) 21%		
2. Las instrucciones que te dio el profesor para llevar a cabo las actividades fueron claras?	(19) 56%	(14) 41%	(1) 3%	
3. Las actividades que propuso el profesor, te ayudaron a conocer mejor el tema?	(16) 47%	(14) 41%	(4) 12%	
4. ¿El lenguaje profesor del fue claro?	(19) 58%	(10) 30%	(4) 12%	
5. ¿Mostró conocimiento del tema?	(25) 73%	(7) 21%	(2) 6%	
6. ¿Sus respuestas te ayudaron a aclarar el tema?	(18) 53%	(12) 35%	(4) 12%	
7. ¿Puso ejemplos claros?	(16) 47%	(14) 41%	(4) 12%	
8. ¿Te orientó para abordar los problemas del tema?	(18) 53%	(12) 35%	(4) 12%	
9. ¿Con las actividades lograste contextualizar el tema?	(15) 45%	(16) 49%	(2) 6%	
10. ¿El profesor propició tú interés?	(15) 44%	(5) 44%	(1) 3%	(3) 9%
11. ¿Los recursos que usó te ayudaron a aclarar el tema? (pizarrón, apoyos audiovisuales, material didáctico, u otros)	(17) 50%	(9) 26%	(6) 18%	(2) 6%
12. ¿El trabajo del profesor se adaptó a las condiciones del grupo?	(15) 46%	(14) 42%	(4) 12%	
13. El profesor te ayudó a superar las dificultades que surgieron en la sesión?	(15) 45%	(15) 45%	(3) 9%	
14. ¿La sesión te ayudó a relacionar el tema con otros temas del programa?	(16) 47%	(16) 47%	(2) 6%	
15. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones?	(18) 55%	(13) 39%	(2) 6%	

Tema: La restauración aristocrática y la Santa Alianza.

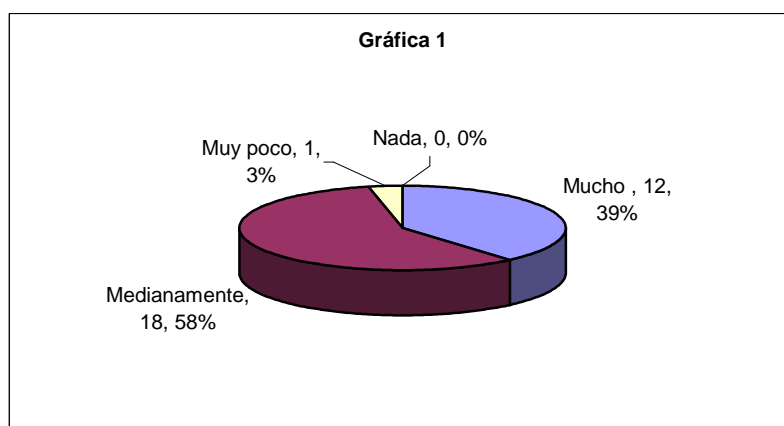
	MUCHO	MEDIANAMENTE	MUY POCO	NADA
1. ¿El profesor indicó los objetivos o propósitos a lograr en la clase?	(23) 79%	(6) 21%		
2. Las instrucciones que te dio el profesor para llevar a cabo las actividades fueron claras?	(25) 52%	(14) 48%		
3. Las actividades que propuso el profesor, te ayudaron a conocer mejor el tema?	(9) 32%	(16) 55%	(4) 14%	
4. ¿El lenguaje profesor del fue claro?	(17) 59%	(12) 41%		
5. ¿Mostró conocimiento del tema?	(25) 89%	(3) 11%		
6. ¿Sus respuestas te ayudaron a aclarar el tema?	(14) 48%	(13) 45%	(2) 7%	
7. ¿Puso ejemplos claros?	(14) 49%	(12) 41%	(39) 10%	
8. ¿Te orientó para abordar los problemas del tema?	(15) 54%	(9) 32%	(4) 14%	
9. ¿Con las actividades lograste contextualizar el tema?	(12) 41%	(14) 49%	(2) 7%	(1) 3%
10. ¿El profesor propició tú interés?	(10) 37%	(13) 48%	(4) 15%	
11. ¿Los recursos que usó te ayudaron a aclarar el tema? (pizarrón, apoyos audiovisuales, material didáctico, u otros)	(15) 52%	(13) 45%	(1) 3%	
12. ¿El trabajo del profesor se adaptó a las condiciones del grupo?	(12) 41%	(15) 52%	(2) 7%	
13. El profesor te ayudó a superar las dificultades que surgieron en la sesión?	(14) 48%	(13) 45%	(2) 7%	
14. ¿La sesión te ayudó a relacionar el tema con otros temas del programa?	(13) 45%	(12) 41%	(4) 14%	
15. ¿Ayudó al grupo a obtener conclusiones?	(20) 69%	(9) 31%		

Con el objeto de hacer un balance sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la viabilidad de las estrategias y materiales didácticos empleados en la consecución de los aprendizajes únicamente se consideraron las siguientes preguntas:

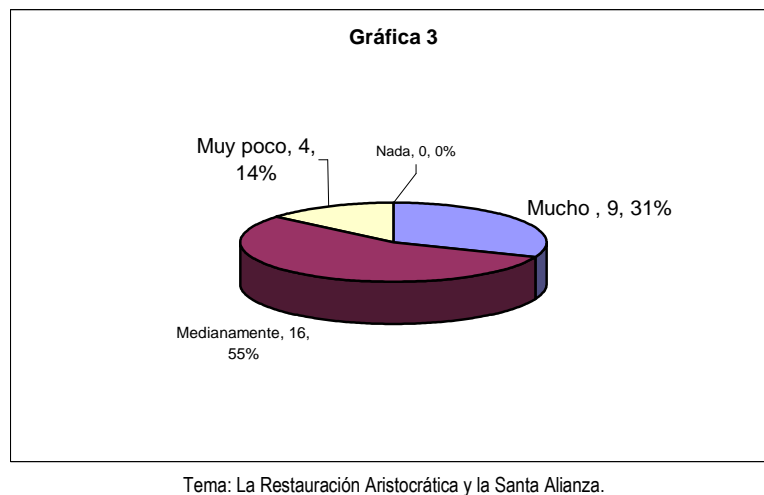
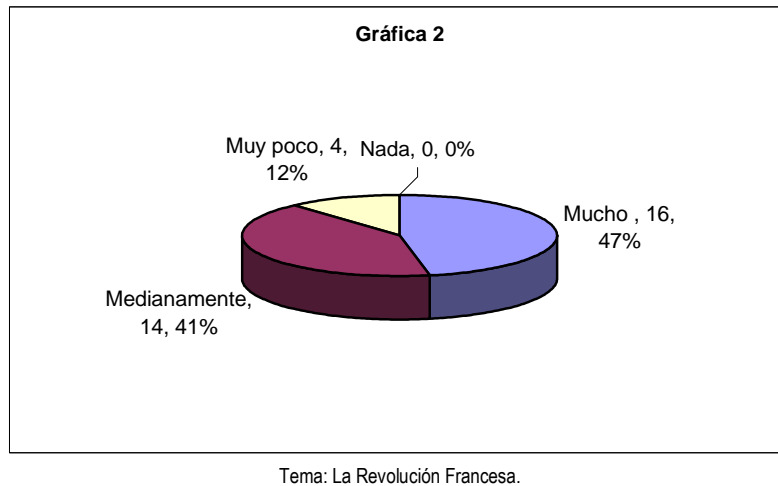
- ¿Las actividades que propuso el profesor, te ayudaron a conocer mejor el tema?
- ¿Con las actividades lograste contextualizar el tema?
- ¿Los recursos que usó te ayudaron a aclarar el tema? (Pizarrón, apoyos audiovisuales, material didáctico, u otros).
- ¿La sesión te ayudó a relacionar el tema con otros temas del programa?

El sentir de los alumnos con los cuestionamientos anteriores se puntualiza en los siguientes gráficos:

¿Las actividades que propuso el profesor, te ayudaron a conocer mejor el tema?

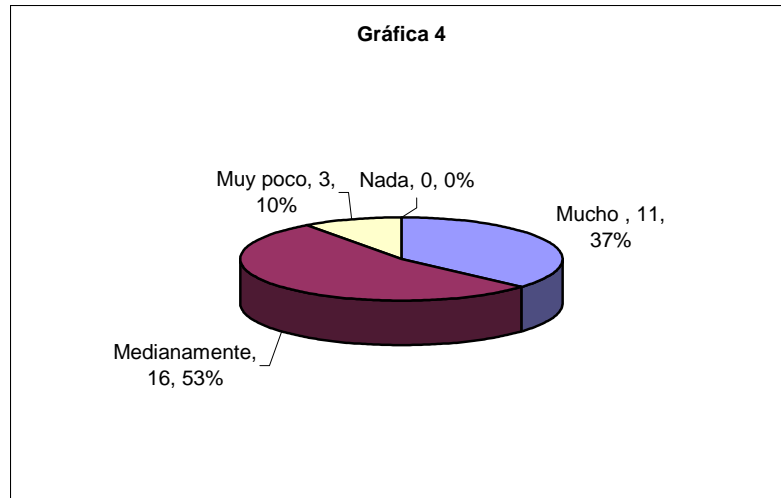


Tema: La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo.

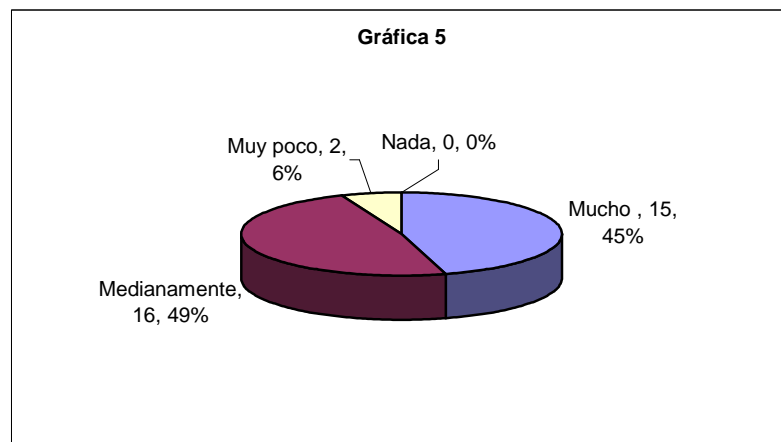


Se observa que casi el 40% de la población considera que las actividades diseñadas para cada una de las sesiones contribuyeron en forma significativa a conocer el tema. En cambio, en promedio, el 50% piensa que medianamente les ayudó a entender el tema.

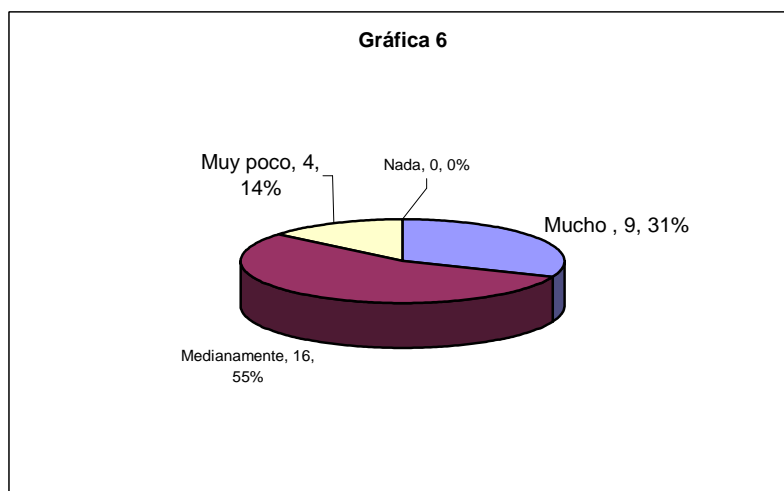
¿Con las actividades lograste contextualizar el tema?



Tema: La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo.



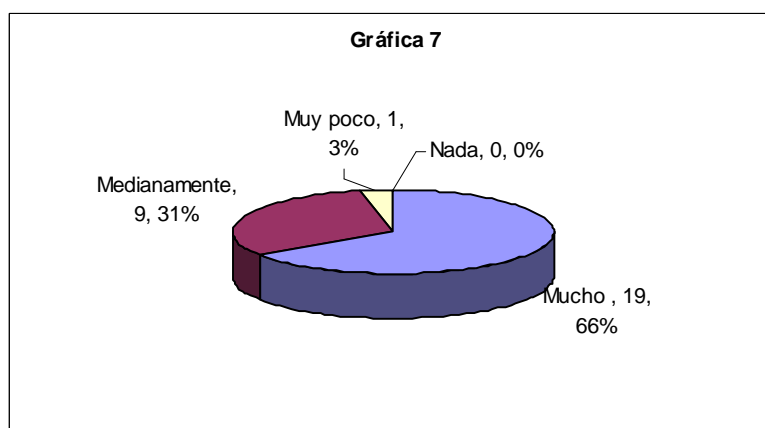
Tema: La Revolución Francesa.



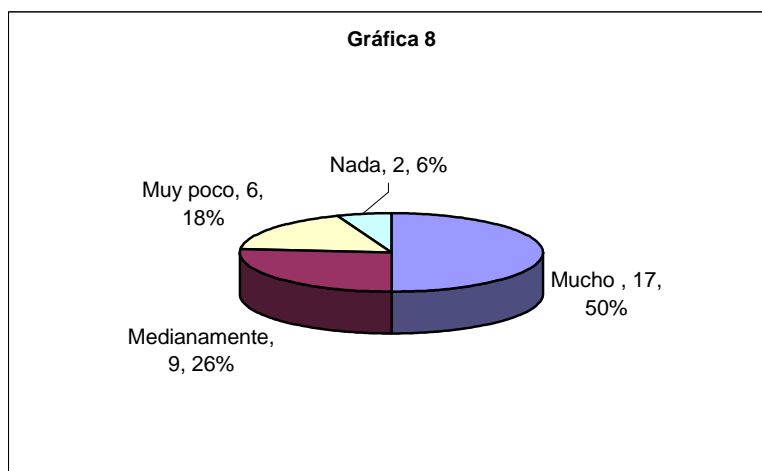
Tema: La Restauración Aristocrática y la Santa Alianza.

Con relación a la contribución de las actividades para la contextualización histórica de los temas, tenemos que el 37% de los alumnos externaron que les ayudó mucho. Pero para el 52% de los estudiantes manifestaron que medianamente les ayudaron a contextualizar los temas.

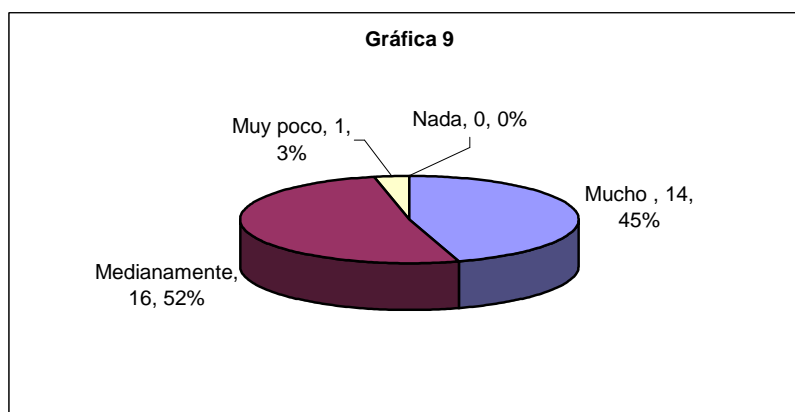
¿Los recursos que usó te ayudaron a aclarar el tema? (pizarrón, apoyos audiovisuales, material didáctico, u otros).



Tema: La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo.



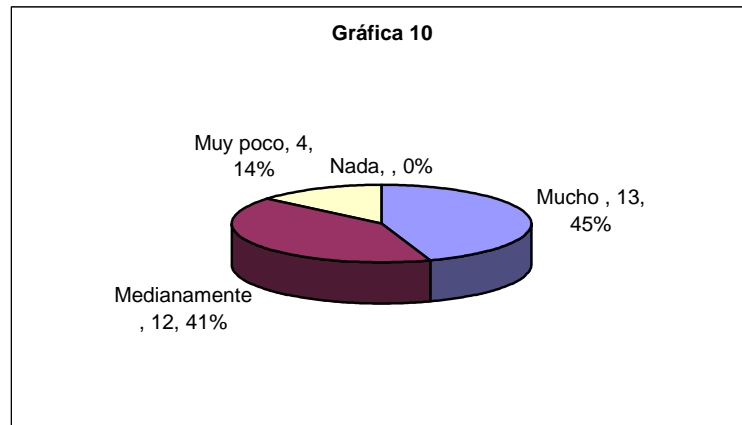
Tema: La Revolución Francesa.



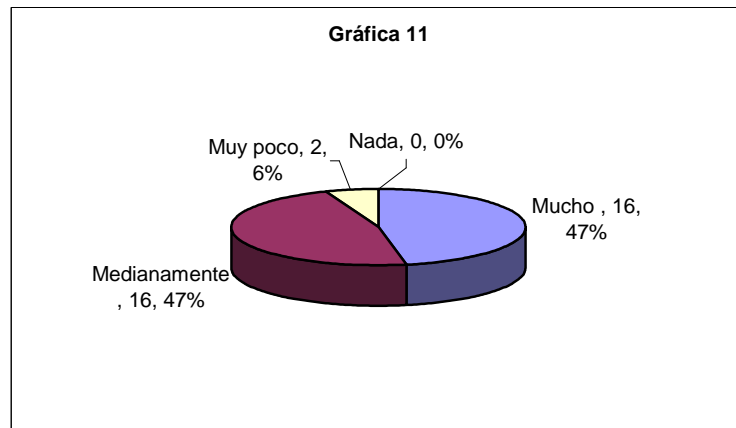
Tema: La Restauración Aristocrática y la Santa Alianza.

Al revisar el grado de eficacia de los materiales didácticos trabajados en el aula encontramos en promedio que el 53% valoró positivamente su pertinencia. El 33% de los aprendices manifiestan que medianamente estos materiales les resultaron útiles en la comprensión de los temas.

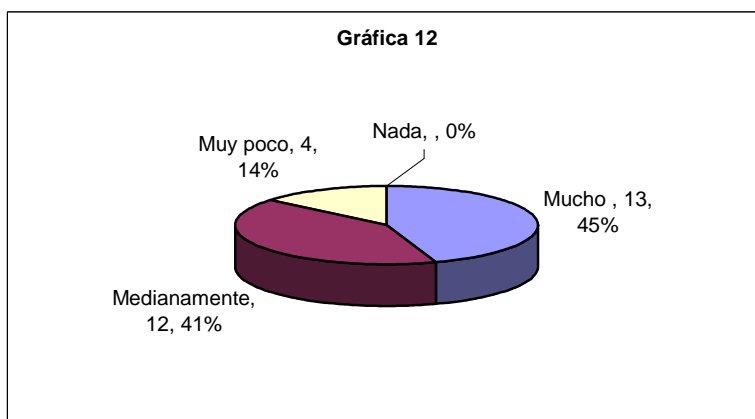
¿La sesión te ayudó a relacionar el tema con otros temas del programa?



Tema: La Ilustración y el Enciclopedismo. Fuentes ideológicas del liberalismo.



Tema: La Revolución Francesa.



Tema: La Restauración Aristocrática y la Santa Alianza.

Con respecto a este cuestionamiento tenemos un equilibrio en el balance global. El 45% nos señalan que gracias a las actividades y materiales didácticos pudieron relacionar los temas estudiados en clase con otros contenidos del Programa de Estudios. No así para el 43% quienes expresaron que sólo medianamente pudieron establecer vínculos con otras temáticas.

6.3 Ejemplos de la propuesta Didáctica.

Ejemplo N° 1

Aprendizajes:

Dadas las preguntas:

- ¿Qué procesos históricos transitan entre los siglos XVI y XVII?
- ¿Qué proceso corresponde a los inicios del siglo XVIII?
- ¿Qué acontecimiento histórico puso en crisis al Estado absolutista en Francia a fines del siglo XVIII?
- ¿Qué proceso se extendió hasta el siglo XVI?
- ¿Qué acontecimiento(s) ocurrieron entre el siglo XVI y XVIII?
- ¿Qué procesos eran simultáneos al Mercantilismo?
- ¿En qué Etapa de la Historia se desarrolla el Mercantilismo?

y considerando

La línea del tiempo. "Los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo, siglos XVI-XVIII" y el <<Círculo contextual: los procesos históricos del siglo XVI" [*situación*]

- identifica [*primer verbo de capacidad*] hechos y procesos históricos [*objeto*] anotándolos en las columnas de respuestas [*acción*]

Tomando en cuenta los textos:

- "La acumulación originaria de capital" (1ª Lectura)
- "Los intrusos en América" (2ª Lectura)
- "El oro y la plata del Nuevo Mundo" (3ª Lectura)
- "La política mercantil" (4ª Lectura)
- "El mercantilismo en Francia" (5ª Lectura) [*Situación*]

- Explícita [*segundo verbo de capacidad*] en el cuadro de doble columna [*objeto*] escribiendo los conceptos o ideas importantes [*acción*].

Dadas las preguntas:

1. ¿Qué aspectos influyeron para que surgiera y se desarrollara la doctrina mercantilista? (Considerar los factores políticos, económicos y sociales).
2. La falta de una industria manufacturera ¿Qué consecuencias económicas tuvo para España?
3. ¿Cómo Francia e Inglaterra debilitaron el monopolio económico y al imperio colonial español?

y considerando las lecturas

- Argumenta brevemente [*tercer verbo de capacidad*] cada pregunta del cuestionario [*objeto*] describiendo por escrito, según sea el caso, los factores políticos, económicos y sociales, relacionados con el <<mercantilismo>> [*acción*].

Temática: 3.2 La acumulación originaria de capital, el despojo y la ruina de los productores directos. El mercado mundial, las manufacturas, el mercantilismo de los Estados absolutistas.

PLAN DE CLASE

I. Apertura (Foco Introdutorio).

Auscultación de los conocimientos previos (Tiempo Didáctico: 15 minutos).

De manera individual responde por escrito lo siguiente:

- Señala brevemente por escrito qué sabes sobre las Exploraciones Geográficas y el Descubrimiento de América.

- Indica las potencias colonialistas de los siglos XVI y XVII.

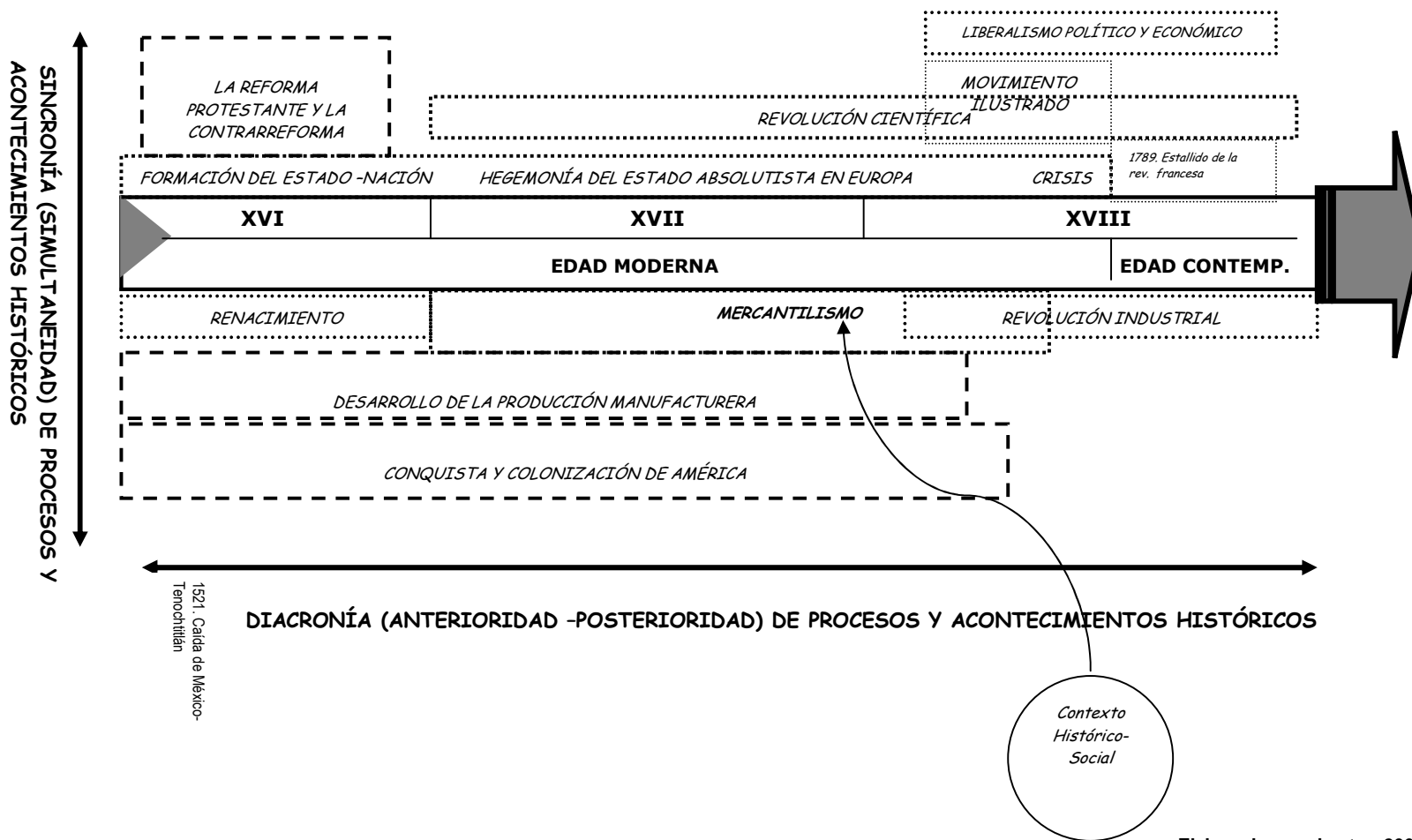
- Señala las consecuencias de la colonización europea en el mundo.

- ¿De cuales acontecimientos te acuerdas que ocurrieron durante el siglo XVI?

II. Desarrollo.

Actividad individual. Observa detenidamente el La Línea del tiempo. “Los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo, siglos XVI-XVIII” y el <<Círculo contextual: los procesos históricos del siglo XVI” para dar respuesta a los siguientes cuestionamientos (Tiempo Didáctico: 10 minutos).

LOS PROCESOS HISTÓRICOS EN EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO, SIGLOS XVI-XVIII



CÍRCULO CONTEXTUAL: LOS PROCESOS HISTÓRICOS DEL SIGLO XVI Y XVII



Pregunta	Respuesta
¿Qué procesos históricos transitan entre los siglos XVI y XVII?	
¿Qué proceso corresponde a los inicios del siglo XVIII?	
¿Qué acontecimiento histórico puso en crisis al Estado absolutista en Francia a fines del siglo XVIII?	
¿Qué proceso se extendió hasta el siglo XVI?	
¿Qué acontecimiento(s) ocurrieron entre el siglo XVI y XVIII?	
¿Qué procesos eran simultáneos al Mercantilismo?	
¿En qué Etapa de la Historia se desarrolla el Mercantilismo?	

Actividad individual y en equipo. Los alumnos integrados en equipos de trabajo cooperativo (máximo 4 integrantes) realizarán las lecturas propuestas por el profesor. Cada alumno se responsabilizará de efectuar una o dos lecturas según la extensión de las mismas, la (s) cual (es) expondrá al interior del equipo para generar la retroalimentación, y posteriormente, de manera conjunta resolverán las actividades planteadas. (Tiempo didáctico: 20 minutos)

1ª. Lectura

La Acumulación Originaria de Capital.

La demanda europea de los artículos de lujo y la necesidad de las especias del Lejano Oriente, así como la toma de Constantinopla por los turcos-otomanos en 1453 alentaron las exploraciones geográficas en busca de otras rutas alternativas hacia el Oriente. Las exploraciones geográficas de las costas africanas por los portugueses dieron lugar al establecimiento de **factorías** mismas que se fueron extendiendo en las inmediaciones del Mar Rojo para prolongarse hasta las Indias Orientales. Portugueses y musulmanes se disputaron estos territorios para imponer su hegemonía.

Con el <<Descubrimiento>> de América a fines del siglo XV, el comercio adquirió una dimensión mundial ante la demanda de productos en los distintos espacios geográficos. En Europa se revolucionaron los sistemas de producción que habrían de sustituir al taller artesanal medieval e influir notablemente en la desintegración de la organización gremial.

Los nuevos centros manufactureros de producción establecidos en las ciudades europeas como Lyon, Florencia, Londres, entre otras, acapararon la mano de obra, tanto la liberada por los señores feudales como la de los trabajadores manuales arruinados. En ambos casos, se transformaron en una nueva clase social propia del capitalismo: la de los proletarios /obreros asalariados.

En este periodo de transición del feudalismo al capitalismo, el **continente conquistado y convertido en imperio colonial fue incorporado a la economía mundial abasteciéndola de materias primas y mano de obra** no remunerada. Los trabajos forzados por el derecho de conquista y de justificación en la <<superioridad racial>> los españoles sometieron a los indígenas americanos a sistemas de explotación como la *encomienda* y el *repartimiento*; ocasionando la disminución alarmante de la población nativa por la sobreexplotación en los campos de cultivo de la caña de azúcar o en las minas, así como en su utilización como escudos humanos en las empresas de conquista y debido a enfermedades mortales como la viruela.

Ante esta situación, el continente africano abasteció de mano de obra esclava, aprovechándose los portugueses y holandeses del atraso en que se encontraban las tribus negras y de la existencia de los conflictos internos.

Por otra parte, el tráfico comercial entre Europa y América, la explotación de minas de oro y plata, el monopolio económico ejercido por España y Portugal en sus colonias de ultramar y su incapacidad de promover una industria manufacturera para satisfacer las necesidades internas o externas de sus colonias, dio lugar a las prácticas del contrabando comercial y a la piratería tanto de ingleses, franceses y holandeses, quienes a fines del siglo XVI y principios del XVII, comenzarían a establecer emporios coloniales en las posesiones españolas de América (Norteamérica, el Caribe y Sudamérica).

De esta manera, el comercio intermediario de España y Portugal, la piratería y el contrabando comercial favorecieron la circulación de la plata y el oro americano hacia otras regiones de Europa: la llegada de los metales preciosos y el afán de las monarquías europeas por su atesoramiento constituyen aspectos para que apareciera la doctrina económica mercantilista.

Además, potencias marítimas como Inglaterra y Francia también alentaron su industria manufacturera para mantener una balanza comercial favorable; es decir, en la medida en que se convertían en naciones exportadoras de bienes de consumo les significaba la entrada de metales preciosos; y en caso contrario, para otras como España y Portugal, ser importador de todo tipo de manufacturas les representaba la fuga de metales preciosos. (Texto elaborado por el autor, octubre 2007).

Se calcula que para 1535 había en Nueva España alrededor de diez millones de indígenas, población ya mermada por la epidemia de viruela desatada durante la guerra de conquista. Antes y después de esos años hubo otras enfermedades que atacaron a los indios. La más dañina fue la llamada cocoliztli, un mal que se manifestaba con hemorragias en la nariz y en los ojos, que causó gran mortandad en 1548. Par entonces se calcula una población de 4 millones, cifra que disminuiría hasta llegar en 1570 a 3. 445.000, cuando los españoles sumaban ya 30.000 y 25.000 el número de negros y mestizos.

2ª. Lectura

Los intrusos en América.

La debilidad del sistema comercial español en América fue durante casi tres siglos [1521-1821] un factor constante en la situación económica de Europa. España no podía satisfacer más que una parte de los pedidos de sus colonias. Mientras los españoles de la Península trataban de mantener precios altos y un monopolio rígido, los españoles de las colonias querían abundantes artículos a precios bajos y deseaban comerciar con extranjeros para obtenerlos. Hubo un mercado fácil y rápido en las Indias [América] para cualquier propietario de buque que pudiese vender a menos precio que los comerciantes regulares de Sevilla y que estuviera dispuesto a arrostrar [resistir] posibles persecuciones de las autoridades coloniales. El primer extranjero que explotó este mercado sistemáticamente fue Sir John Hawkins, fundador del comercio inglés de esclavos.

Durante el reinado de María y los primeros años del de Isabel, los ingleses estuvieron en posición firme para hacer una oferta de comercio pacífico con América. Las relaciones entre Inglaterra y España eran relativamente amistosas. El gobierno español era aún capaz de usar el ofrecimiento de una participación en el comercio como una contraprestación política. En el peor de los casos, un comerciante inglés no sería tomado por un pirata a la vista, como lo hubiera sido un francés.

De las dos mercancías más solicitadas en las Indias –telas y esclavos negros-, los ingleses producían la primera y podían comprar la segunda en el África Occidental a riesgo de una escaramuza con las autoridades portuguesas –riesgo que les preocupó menos conforme avanzaba el siglo [XVI]-. Hawkins tenía al menos una esperanza razonable de conseguir alguna clase de permiso español para comerciar; no era contrabandista; estaba pronto a pagar todos los impuestos legales, y a cambio de un permiso, se declaraba deseoso y dispuesto a limpiar Tierra Firme [América] de su plaga crónica de piratas, y en particular atacar y destruir un molesto poblado de hugonotes, recientemente establecido en la costa de Florida, cerca del canal de este nombre.

Sin embargo, Hawkins no estaba dispuesto a acudir directamente a la corte española y a soportar toda la mora [Retraso] y el dolo que tal solicitud hubiera implicado. Se propuso emprender de inmediato el comercio de las Indias y a probar sus buenas intenciones con sus buenas obras. En 1562 realizó su primer viaje con esclavos –una modesta aventura de tres pequeños buques, pero brillantemente planeada y ejecutada-. Su primera escala fue Tenerife en las Canarias; aquí mediante los buenos oficios de un negociante conocido, contrató un piloto español y envió un

mensaje a los compradores de La Española de que llegaría más tarde con un cargamento de esclavos. En Sierra Leona, su siguiente escala, consiguió trescientos negros, unos capturados en la costa y otros comprados a negociantes portugueses, quienes posteriormente se quejaron a la reina Isabel que Hawkins había recurrido a la fuerza para obligarlos a venderlos. Con este cargamento, Hawkins se dirigió a través del Atlántico, a La Española. Aquí tras muchas negociaciones, obtuvo el permiso de las autoridades locales –que carecían de facultad de darlo– para vender esclavos. Pagó las cargas oficiales de costumbre y los derechos de licencia, y obtuvo una gran ganancia y aun consiguió testimonios locales demostrativos de que se había portado correctamente y dedicado al comercio pacífico; así que todos se mostraron satisfechos.

Hawkins aceptó que el pago por sus esclavos consistiera en pieles y azúcar, artículos valiosos en Europa. El cargamento era tan voluminoso que fletó dos barcos más en La Española para llevar la mercancía a su patria. De manera algo sorprendente, despachó uno de estos barcos a España, consignando su carga a un negociante de Sevilla amigo suyo. El cargamento era pequeño; quizá el objeto de Hawkins era probar la reacción española ante su viaje, y mostrar que era un traficante con licencia y no un pirata. La carga fue confiscada tan pronto como llegó a Sevilla y los intentos de Hawkins para recobrarla, a través del embajador español en Londres fueron inútiles.

Hawkins comenzó enseguida a hacer preparativos para un segundo viaje en mucha mayor escala. Y esta vez la reina y varios miembros de su consejo privado fueron accionistas, aunque naturalmente su participación no se hizo pública. Hawkins llevó su cargamento en esta ocasión a los puertos continentales de Venezuela en el Istmo. Siguió el mismo procedimiento que la vez anterior, vendió sus esclavos con ostentación ocasional de fuerza ficticia, recibió testimonios semejantes de buen comportamiento, y otra vez logró un provecho, consistiendo en plata mucha de la carga con que regresó.

No obstante, cuando llegó a Inglaterra, le aguardaban dos malas noticias. Una que el cruel y diestro almirante Menéndez había ido a las Indias con una flota de fragatas, había destruido la colonia francesa de Florida y se dedicaba a limpiar las Antillas de nidos de piratas. El buen éxito de Menéndez redujo evidentemente el valor de la oferta de Hawkins de servir a Felipe II. La otra noticia era que el gobierno español había empezado a procesar a funcionarios coloniales que habían tratado con Hawkins, y había dado instrucciones al embajador español en Londres para protestar enérgicamente contra el comercio de contrabando de esclavos.

* Parry John. H., *Europa y la expansión del mundo 1415-1715*, Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1981, 280 p. (Colección Breviarios, 60).

3ª. Lectura

El oro y la plata del Nuevo Mundo.

Con todo, los progresos logrados en materia de operaciones comerciales no constituyen el único motivo de la expansión del capitalismo. Hubo en la segunda mitad del siglo XVI otro fenómeno de primera importancia: la enorme afluencia de metales preciosos, oro y plata, que tan raros habían llegado a ser a fines del siglo XV y principios del XVI. Luis XII, en su decreto del 22 de septiembre de 1506, quejándose de la exportación de oro y de plata, que elevaba los precios <<para nuestro gran daño y perjuicio>>. Los portugueses acumularon con bastante anticipación grandes cantidades de oro en la costa occidental de África, pero el acontecimiento decisivo en esta materia fue la conquista de México (1519-1521) y de Perú (1532-1541).

Los conquistadores saquearon sin escrúpulos los tesoros acumulados por los indios; sólo el tesoro de los incas dio millones a Pizarro y a sus compañeros. Después vinieron los tributos que, al tomar posesión del país, impusieron los españoles a los indígenas y, por último, las rentas periódicas de las minas. El descubrimiento de la mina de plata de Potosí (1545) acrecentó notablemente la cantidad de metales preciosos; su producción anual era de 300 000 kilogramos (10 000 000 onzas trío). México, Nueva Granada, Perú y, en gran escala Chile, derraman sobre Europa metales preciosos. En un siglo la producción de éstos aumentó de un modo fantástico, particularmente la de plata que, de 1520 a 1620, casi entonces procedían de la América española.

España debería haber recogido para sí todas estas riquezas. Trató en efecto de instituir y mantener un monopolio, pero no lo logró porque la realidad económica es más fuerte que todas las leyes y todas las instituciones. De hecho, de esos tesoros aprovecharon más las otras potencias marítimas que España, a cuya decadencia contribuyó precisamente su sistema colonial.

4ª. Lectura

La Política Mercantil.

La afluencia de metales preciosos en Europa tuvo también por consecuencia impulsar la política mercantil, o por lo menos contribuir a su desarrollo. Dicha política llega a su apogeo en el siglo XVII. Con objeto de atraer hacia Francia la mayor cantidad de dinero posible e impedir la salida de numerario, Colbert instituyó su fuerte sistema proteccionista, luchó con tesón contra el predominio comercial de Holanda y se dedicó con energía y perseverancia a la creación e industrias. El mismo Colbert lo expresa con tosa claridad: <<Las industrias harán afluir el dinero del exterior, y éste es el único objetivo del comercio y el solo medio de aumentar la grandeza y el poder del Estado>>. Inglaterra se había adelantado en esto a Francia, pues sus **Leyes de Navegación** (1651 y 1660) son muy anteriores a las famosas tarifas protectoras de 1664 y 1667. No fue tampoco Colbert el único que quiso disminuir el precio de la mano de obra, y en Inglaterra, lo mismo que en Francia, se hacían esfuerzos para hacer bajar la tasa de interés.

La abundancia de numerario es considerada en todas partes, no tan sólo como fuente de prosperidad para los particulares, sino asimismo, condición esencial del poder del Estado. El inglés Tomás Mun, en su libro *La riqueza de Inglaterra por el comercio exterior*, publicado en 1664, afirma que el enorme poder de los reyes de España y de la casa de Austria hay que atribuirlo a los tesoros de Indias [América]. Y Colbert no pensaba de otro modo.

Este concepto mercantilista, que será vivamente combatido en el siglo XVIII por al escuela liberal, tuvo, en verdad, su razón de ser en los momentos en que el capitalismo comercial y financiero estaba todavía en su adolescencia y cuando el intercambio comercial entre las potencias europeas estaba poco desarrollado, pues cada nación vivía, por así decirlo, encerrada en sí misma. Los progresos del comercio y del capitalismo trajeron precisamente como resultado la ruina de ese sistema.

5ª Lectura

El Mercantilismo en Francia.

La situación económica-política de Francia se caracterizaba ante todo por el hecho de que durante más de un siglo, de 1450 a 1560, se había visto involucrada en guerras, pero siempre fuera de su territorio. Luis XI aseguró y fortaleció el poder de la monarquía. Con la caída del duque de Borbón, Carlos, como condestable [mandatario] de Francia (1523), se realizaron también grandes progresos hacia la unificación del territorio: el Borbonesado, Auvernia, Forez, Marche y Clermont pasaron a integrar los territorios reales. En 1532 se incorporó también Bretaña. Sin embargo, durante toda la primera mitad del siglo XVI la administración real careció de una organización y estabilidad adecuadas para llevar a cabo una política económica que se aproximara a los requisitos que Maquiavelo exigía para la monarquía.

El campo de la intervención más patente fue el de las finanzas. También fue objeto de la política económica del Estado la *abierta protección a la industria nativa*, de efectos en parte contrarios al desarrollo del comercio. Una orden de 1539 prohibía la importación de productos de lana en España y del Rosellón y de <<sayales>> de Flandes. Otra orden de julio de 1540 permitía la importación de plata, oro y seda, que debía realizarse necesariamente a través de ciertos puertos y ciudades fronterizas. Se trataba de canalizar el tráfico por Lyon, donde se exigía un 2 por 100 de las que iban para Francia. Por una orden de 1564, todas las mercancías procedentes de Italia tenían que pasar por la aduana de Lyon. En 1585 esta norma se hizo extensiva a los productos procedentes de Levante. Otra orden de 1540 establecía que las especias sólo podían importarse directamente de los países de origen o de los depósitos de Italia, Portugal y Oriente.

Desde 1572 una orden prohibía la exportación de lana, cañamo, lino y otras materias primas sin un permiso especial, necesario también para la importación de paños, telas de lino, satenes, tafetanes y bordados. En 1577 se estableció un fuerte *traite foraine* sobre la exportación de grano, vino, lino, lana y glasto. En 1581 se aumentaron los aranceles aduaneros sobre numerosas mercancías, especialmente productos manufacturados.

Esta política parece haber satisfecho los deseos de la población francesa. Los comerciantes de cueros, por ejemplo, exigieron en 1576 que se impidiera tanto la importación de manufacturas como la exportación de materias primas. En 1588 los Estados normandos insistían en lo mismo. En 1596 los estados, en la Asamblea de Ruan, pedían que se prohibiese toda importación a Francia de productos de seda y de lana.

Muchos de los funcionarios (agentes de cambio, inspectores de carreteras, funcionarios de aduanas, inspectores de pesas y medidas, etc.) establecieron controles con la exclusiva finalidad de obtener dinero.

- Actividad en equipo. Con el apoyo de las lecturas se anotará en el siguiente cuadro de doble columna los *conceptos o ideas que nos permitan comprender* al <<Mercantilismo>>. Tiempo didáctico: 40 minutos).

	¿Cuándo? ¿Dónde? Tiempo y Espacio. (Periodo y lugar donde surgió y se desarrolló)	¿Qué? Tipo de Estado	¿Por qué? (Causas) Aspectos que influyen en el surgimiento de la doctrina económica mercantilista	¿Quién? (personajes, países, etc.) Potencias Colonialistas que promueven la política mercantilista	¿Cómo? Política económica (Interna y Externa) instrumentada por España durante el mercantilismo. ¿Para qué?	¿Cómo? Política económica instrumentada (Interna y Externa) por Francia durante el mercantilismo. ¿Para qué?	¿Cómo? Política económica instrumentada por Inglaterra (Interna y Externa) durante el mercantilismo. ¿Para qué?
EL MERCANTILISMO							

Actividad en equipo. Se **Explicará** brevemente cada pregunta apoyándose en las lecturas, describiendo en el cuaderno los factores políticos, económicos y sociales, según sea el caso, del siguiente cuestionario:

¿Por qué? (causas).

1. ¿Qué aspectos influyeron para que surgiera y se desarrollara la doctrina mercantilista? (Considerar los factores políticos, económicos y sociales).

¿Qué cambios y continuidades se generaron?

2. La falta de una industria manufacturera ¿Qué consecuencias económicas tuvo para España?

¿Cómo? (proceso)

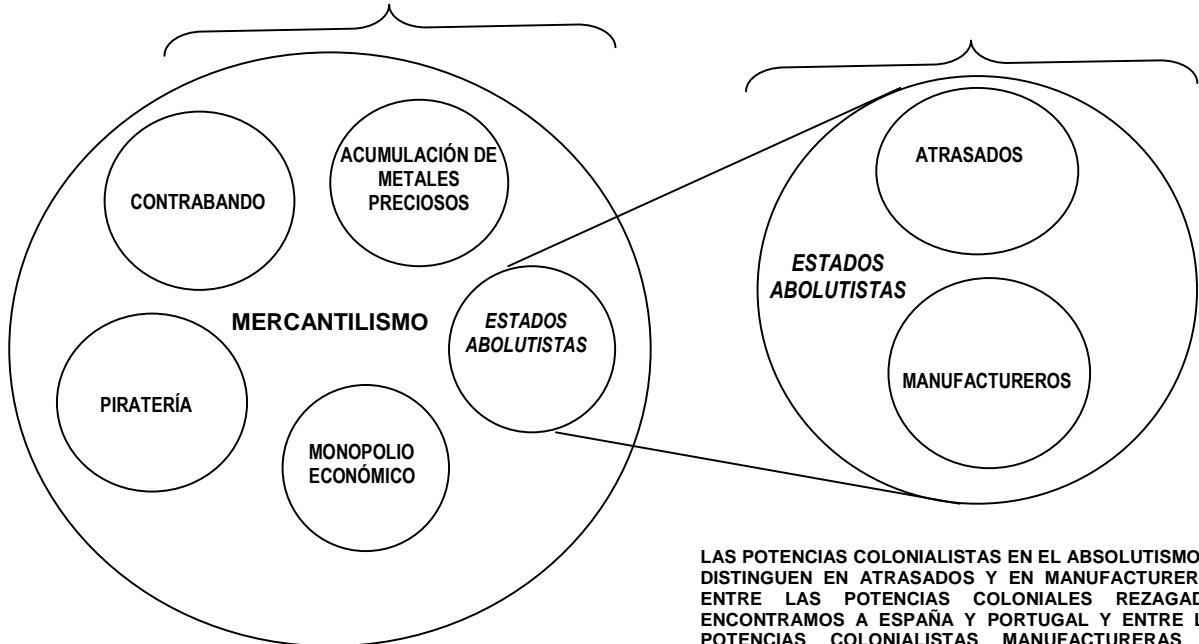
3. ¿Cómo Francia e Inglaterra debilitaron el monopolio económico y al imperio colonial español?

Actividad en equipo. El profesor seleccionará a 2 equipos para la exposición de las actividades (Tiempo Didáctico: 30 minutos)

III. Cierre. El profesor proyectará en acetatos el Diagrama de Círculo de Conceptos Históricos sobre el <<Mercantilismo>> y se arribará a conclusiones (25 minutos)

**DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE EL
<<MERCANTILISMO>>.**

EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN EL SIGLO XVI.

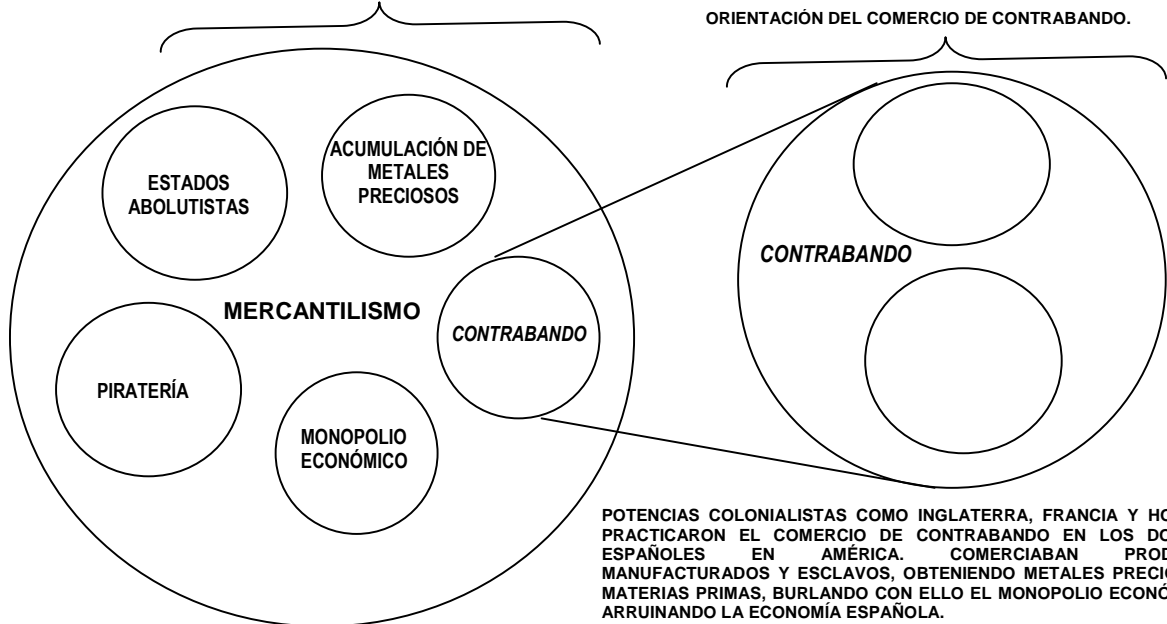


LA DOCTRINA ECONÓMICA DEL MERCANTILISMO ES
COMPENSIBLE CON BASE A CINCO CONCEPTOS
FUNDAMENTALES.

LAS POTENCIAS COLONIALISTAS EN EL ABSOLUTISMO SE
DISTINGUEN EN ATRASADOS Y EN MANUFACTUREROS.
ENTRE LAS POTENCIAS COLONIALES REZAGADAS
ENCONTRAMOS A ESPAÑA Y PORTUGAL Y ENTRE LAS
POTENCIAS COLONIALISTAS MANUFACTURERAS SE
ENCUESTRAN INGLATERRA, FRANCIA Y HOLANDA.

**DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE EL
<<MERCANTILISMO>>.**

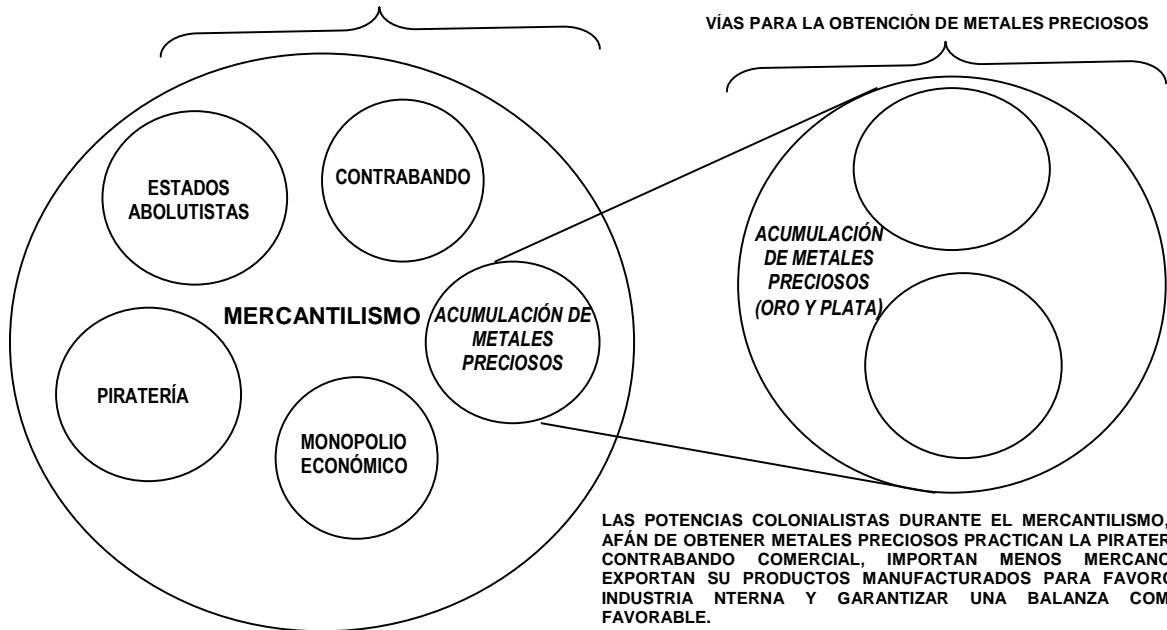
EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN EL SIGLO XVI.



LA DOCTRINA ECONÓMICA DEL MERCANTILISMO ES
COMPENSIBLE CON BASE A CINCO CONCEPTOS
FUNDAMENTALES.

**DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE EL
<<MERCANTILISMO>>.**

EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN EL SIGLO XVI.

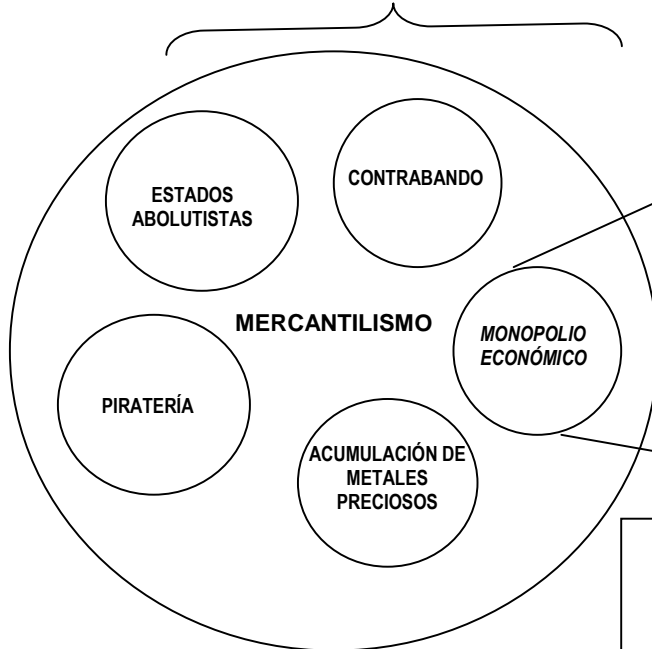


LAS POTENCIAS COLONIALISTAS DURANTE EL MERCANTILISMO, EN EL AFÁN DE OBTENER METALES PRECIOSOS PRACTICAN LA PIRATERÍA Y EL CONTRABANDO COMERCIAL, IMPORTAN MENOS MERCANCIAS Y EXPORTAN SU PRODUCTOS MANUFACTURADOS PARA FAVORCER LA INDUSTRIA NTERNA Y GARANTIZAR UNA BALANZA COMERCIAL FAVORABLE.

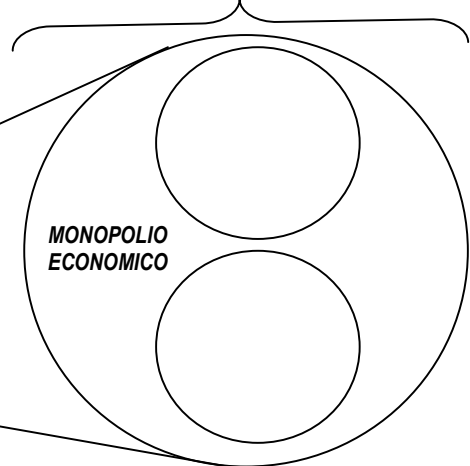
LA DOCTRINA ECONÓMICA DEL MERCANTILISMO ES COMPENSIBLE CON BASE A CINCO CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE EL <<MERCANTILISMO>>.

EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN EL SIGLO XVI.



EL MONOPOLIO ECONÓMICO SE EJERCIÓ A TRAVÉS DE UNA POLÍTICA PROTECCIONISTA.

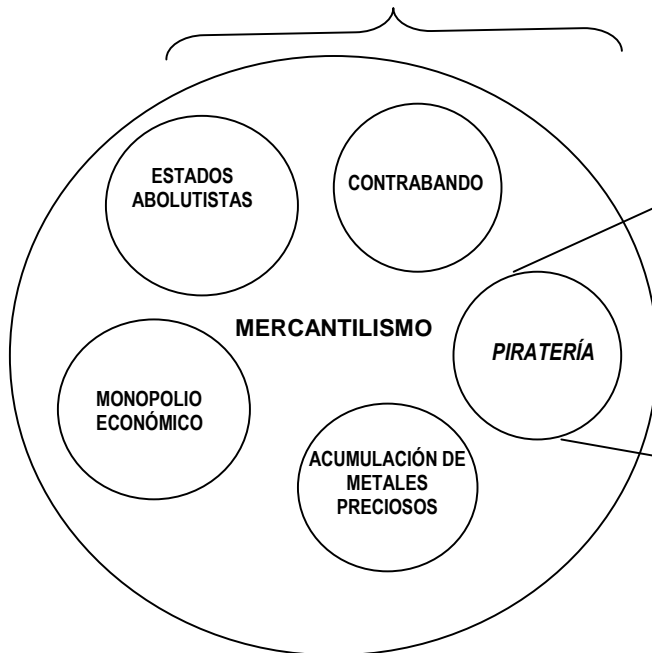


Escribir texto

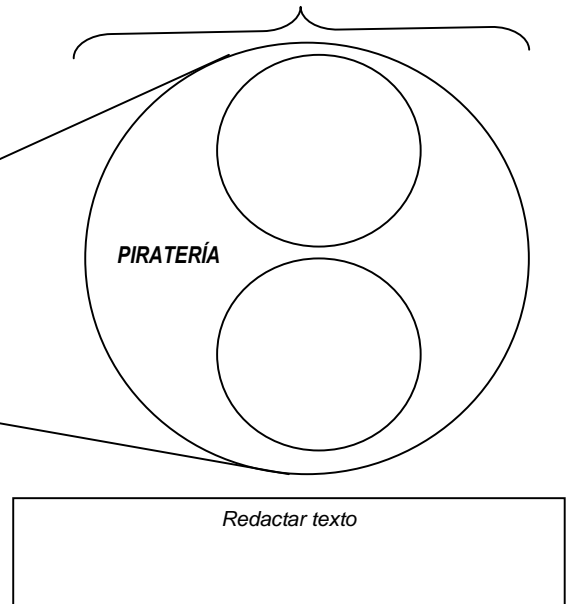
LA DOCTRINA ECONÓMICA DEL MERCANTILISMO ES COMPENSIBLE CON BASE A CINCO CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

**DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE EL
<<MERCANTILISMO>>**

EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO EN EL SIGLO XVI.



ASPECTOS QUE CARACTERIZARON A LA PIRATERÍA.



LA DOCTRINA ECONÓMICA DEL MERCANTILISMO ES COMPENSIBLE CON BASE A CINCO CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

Ejemplo N° 2

Aprendizajes:

Con base en la Línea del tiempo."Los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo, siglos XVI -XVIII" y el <<Círculo contextual: los procesos históricos del siglo XVIII" [situación]

- Organiza [*primer verbo de capacidad*] procesos políticos y económicos contemporáneos al pensamiento ilustrado [*objeto*] anotándolos en las columnas del cuadro correspondiente [*acción*]

Apoyándote en el contenido de los textos:

"Ilustración y nueva luz." 1ª. Lectura

"Política y gobierno." 2ª. Lectura

"Economía, ética laboral y libertad económica." 3ª. Lectura

"Los fisiócratas: Crítica al sistema económico mercantilista." 4ª. Lectura

y tomando en cuenta la estrategia de preguntas-guía:

- Resuelve [*segundo verbo de capacidad*] las preguntas-guía [*objeto*] escribiendo en el cuadro correspondiente los aspectos requeridos para la comprensión del pensamiento ilustrado [*acción*]

Dadas las preguntas:

1. ¿Cuáles son las aportaciones liberales de los Ilustrados? ¿En qué consisten?
2. ¿Por qué razones las ideas liberales influyen para qué -años más tarde- el régimen absolutista entre en un periodo de crisis?
3. ¿Cuál es la relación de éstas ideas liberales con el desarrollo del capitalismo?

- Explica [*tercer verbo de capacidad*] cada pregunta del cuestionario [*objeto*] describiendo por escrito, las cuestiones políticas y económicas del pensamiento ilustrado que permitan entender la crisis del régimen absolutista y su relación con el desarrollo del capitalismo [*acción*]
- Infiere [*cuarto verbo de capacidad*] la vigencia actual de algunas aportaciones políticas y económicas de los ilustrados [*objeto*] expresándolas por escrito [*acción*].
- Identifica [*quinto verbo de capacidad*] los conceptos relacionados con la Ilustración [*objeto*] a representándolos en el círculo de conceptos históricos [*acción*]

Temática: *La Ilustración y el Enciclopedismo: fuentes ideológicas del liberalismo. El despotismo ilustrado.*

PLAN DE CLASE

I. Apertura (Foco Introdutorio).

Auscultación de los conocimientos previos (Tiempo didáctico: 15 minutos).

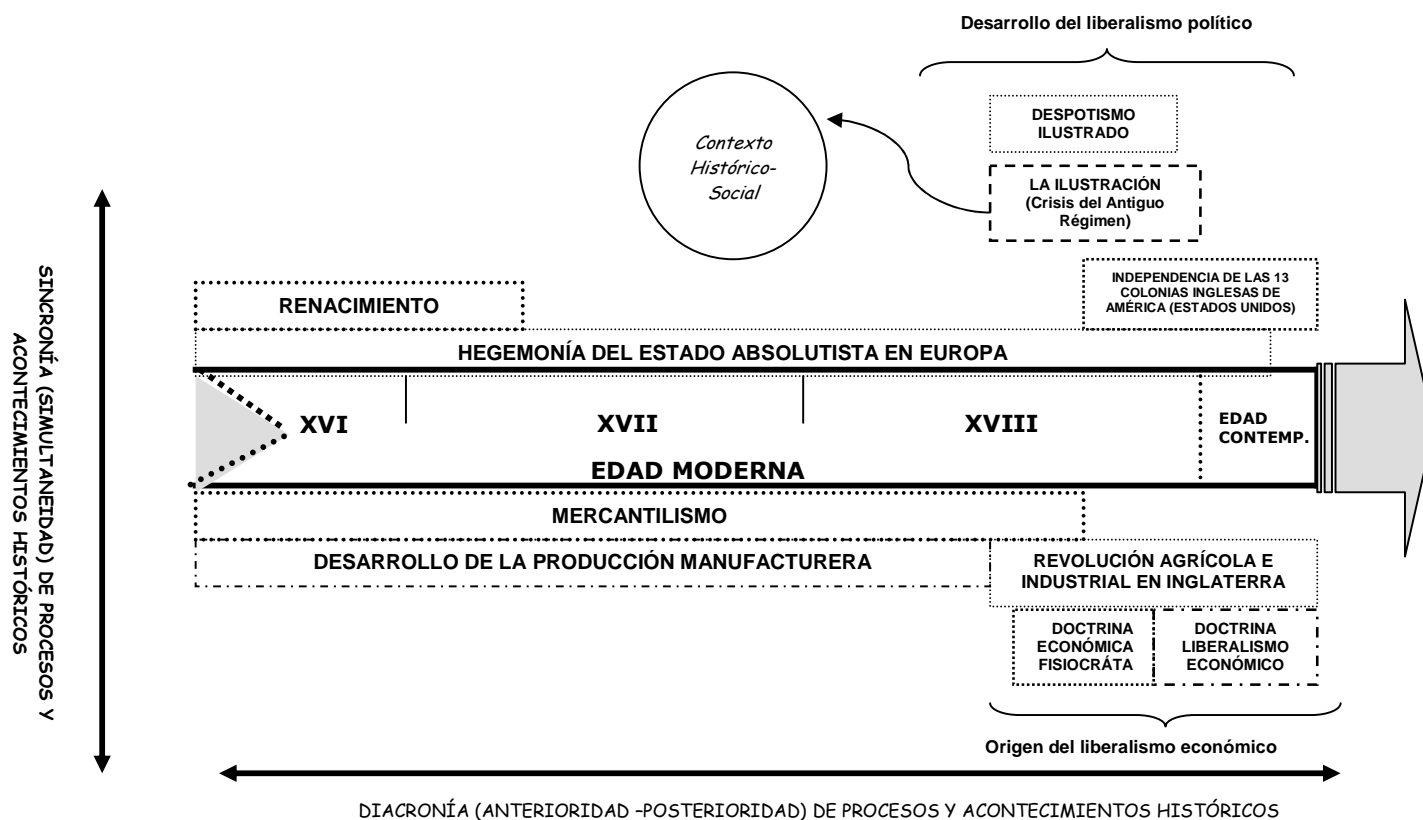
1. ¿Cuáles son las características político-sociales del régimen absolutista?

2. ¿En qué países se había implantado un régimen absolutista?

3. Qué me dice o sugiere el concepto <<liberalismo>>?

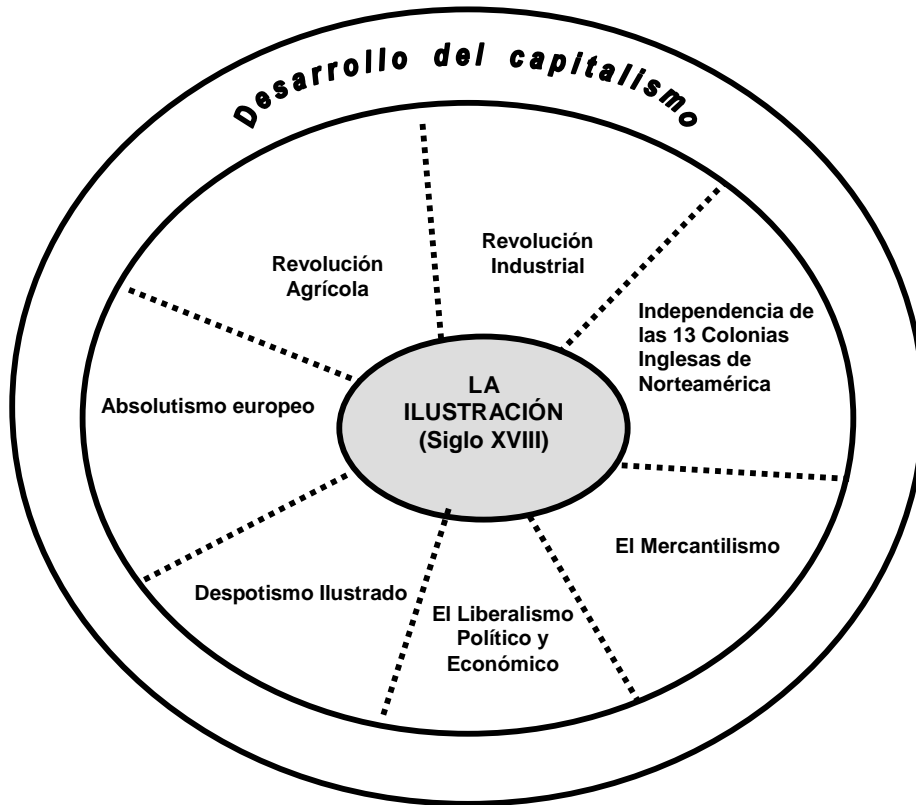
Actividad para todos los equipos: observarán la Línea del tiempo. “Los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo, siglos XVI-XVIII” y el <<Círculo contextual: los procesos históricos del siglo XVIII”.

LOS PROCESOS HISTÓRICOS EN EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO, SIGLOS XVI-XVIII



Elaborado por el autor, 2009

Círculo contextual: los procesos históricos del siglo XVIII



¿Qué procesos políticos y económicos estaban desarrollándose más o menos al mismo tiempo en que aparece y se difunde el pensamiento Ilustrado? (Tiempo Didáctico: 10 minutos)

<i>Procesos Políticos</i>	<i>Procesos económicos</i>

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿En qué Etapa de la Historia emerge la Ilustración?	
¿Qué acontecimiento(s) ocurrieron en el siglo XVIII?	

II. Desarrollo.

Los alumnos integrados en equipos de trabajo cooperativo (máximo 4 integrantes) realizarán las lecturas propuestas por el profesor. Cada integrante se responsabilizará de efectuar una lectura la cual expondrá al interior del equipo para generar la retroalimentación, y posteriormente, de manera conjunta resolverán las actividades asignadas a cada equipo. (Tiempo didáctico: 20 minutos)

1ª. Lectura

Ilustración y nueva luz.

Lumières es el término francés correspondiente a la Ilustración. *Lumière* –luz- significa <<intelligence, connaissance, clarté d'esprit>>, es decir, <<inteligencia, conocimiento y claridad del espíritu>>. *Lumières* se convierte en un concepto específico de la época: <<Les seules lumières de la raison naturelle sont capables de conduire les hommes á la perfection de la science et de la sagesse humaine>> (<<tan sólo la luz de la razón natural es capaz de conducir a los hombres a la perfección de las ciencias y de las técnicas>>). En los alrededores de 1750, el filósofo y político Turgot manifiesta lo siguiente: <<Enfin toutes les ombres sont dissipées; quelle lumière de toutes parts ... quelle perfection de la sagesse humaine>> (<<Por fin se han disipado todas las sombras, cuánta luz de todas partes ... qué perfección de la razón humana>>).

Hallamos el término luz en distintas combinaciones: *Ilustración y luz*, *Libertad y luz*, <<Ilustración significa ... retirar las vendas y los velos de los ojos de muchos, dar paso a la luz en la mente y el corazón para que ilumine a la primera y dé calor al segundo, y adentrarse en los dominios de la verdad y el orden, donde reina la determinación del hombre, la auténtica dicha>>, Wieland habla de la libertad de pensamiento y de prensa, <<que es a la razón humana lo que la luz a nuestros ojos>>. Al definir su época, el joven Herder la denomina <<nuestro siglo iluminado, este siglo tan luminoso>>.

2ª. Lectura

Política y gobierno

Cuando los políticos y escritores del siglo XVIII reflexionaban sobre la realidad de su época, esbozaban utopías y se disponían a emprender reformas, tropezaban con una coyuntura política que se les antojaba terriblemente obsoleta. Se encontraban encallados en la Baja Edad Media. Todo era rígido, ilógico y difícil de comprender. En el sólido gobierno de las monarquías de los reyes, de estructura tan sencilla en apariencia, todo estaba bloqueado. La voluntad real se apoyaba en mil y un privilegios heredados. Ciudades y zonas rurales, provincias enteras, la Iglesia, las corporaciones, las universidades, los gremios, las instituciones clericales la pequeña nobleza. Todos ellos llevaban su propia vida autónoma, apoyados en privilegios que habían adquirido en algún momento del pasado. <<Everything that is right, if it can show a charter>>, se decía en Inglaterra. Cualquier institución se justificaba si podía presentar un privilegio, una carta sellada.

Bajo tales circunstancias, resultaba imposible gobernar y administrar, por no hablar de introducir innovaciones o reformas. Por ello, los reyes, sus cortes y sus ministros intentaban poner orden en aquella diversidad y sustituir el desorden por un gobierno único, claro y centralizado. Dicho gobierno recibe el nombre de absolutismo. No obstante, **el absolutismo, basado en el poder absoluto teórico del rey o de la administración que nombrara, contravenía los postulados del derecho natural**. El rey absolutista como Luis XIV, por ejemplo, ya no representaba el principio del orden en un mundo de privilegios injusto y obsoleto, sino que se había convertido en un déspota, en un tirano que ya no existía en aras del pueblo, sino sólo para su propio beneficio.

John Locke publica en 1690 *Dos tratados sobre el gobierno civil*. Locke es un experto en derecho natural. Parte de la base de que el Estado consiste en un contrato y no en la sumisión al poderoso que combate la anarquía, en una guerra de todos contra todos. La solución más razonable consiste en el contrato y no en la sumisión al poderoso que combate la anarquía por la fuerza, solución que hoy en día consideraríamos totalitaria o fascista.

En este contexto, Locke escribe en el artículo 95 del segundo tratado:

Puesto que los hombres, como ya hemos dicho, son libres e iguales e independientes por naturaleza, nadie puede ser arrancado de esta situación y sometido al poder político sin su consentimiento [consent]. El único camino por el que una persona puede renunciar a su libertad personal y asumir los vínculos de la sociedad civil es la creación de una comunidad de común acuerdo [agreeing] con otras personas, con el objetivo de llevar una vida cómoda, segura y pacífica, disfrutar de sus propiedades y resguardarse en mayor medida de todos aquellos que no pertenecen a dicha comunidad.

En el artículo 89, comenta respecto a la realidad política:

... sólo existe una sociedad política o civil. Y ello sucede siempre en cualquier cantidad de personas que se hallan en el estado natural, se agrupan en una comunidad, a fin de formar un pueblo, una sociedad política bajo una autoridad suprema de gobierno, o bien, cuando una persona se adhiere a un gobierno ya existente y se somete a él. Pues a través de este acto consiente que la autoridad legislativa dicte las leyes por las que deberá regirse, tal como requiere el bien común de la sociedad.

La sociedad o el pueblo son representados por el poder legislativo, el cual, en su calidad de representante del pueblo, hace leyes que el poder ejecutivo, es decir, el rey y su ministerio, deberá ejecutar.

Estas reflexiones y la correspondiente realidad inglesa, que, por otro lado, presentaba aún muchas carencias, se convirtieron en el ejemplo para al menos una parte de las autoridades gubernamentales europeas. Detrás de los ministerios ilustrados se ocultaba un sinfín de juristas y autores políticos. El pensamiento político ilustrado alcanzó su punto álgido cuando, en 1748, Montesquieu volvió a reformularlo en francés, desde el punto de vista tanto histórico como del derecho natural, en su obra *Del espíritu de las leyes*. Montesquieu consideraba que el sistema inglés había logrado materializar la división de poderes: el rey como poder ejecutivo, la Cámara de los Comunes como poder legislativo y, equivocadamente, la Cámara de los Lores como poder judicial. La idea que se ocultaba detrás de todo ello consistía en posibilitar el control y la contención del aparato gubernamental absolutista.

Montesquieu pretendía colocar bridas legales [frenos] a la monarquía. A su juicio, el sistema absolutista, que él denominaba despótico, se basaba en el principio del temor. La verdadera monarquía debía regirse por el principio del honor, puesto que la nobleza era su apoyo. Por lo que se refiere a la república, en cambio consideraba que debía guiarse por el principio de la *vert politique*, la ética política, lo cual ya tenía un cariz bastante burgués.

Otra figura de gran importancia era Rousseau, sobre todo a partir de la publicación de su obra *El contrato social* en 1762. El libro surtió un efecto revolucionario, porque elevaba la república a la categoría de forma ideal del Estado, y postulaba la igualdad de todos los ciudadanos. La *volonté générale* [voluntad general] debía ser el factor decisivo, y no el principio de las clases sociales. Beccaria, Mably y otros hicieron eco de estas ideas, que se encaminaban hacia una utopía política.

Sólo en los recién creados Estados Unidos de América fue posible instaurar una Constitución republicana <<moderna>>, tanto en los distintos estados como en la Confederación, que se

basaba en la propiedad y la cultura. Más adelante se convirtió, junto a la fugaz primera Constitución revolucionaria de Francia, en el modelo para los estados liberales del siglo XIX.

En la Europa del siglo XVIII, la Constitución basada en las garantías para los ciudadanos según el derecho natural todavía era una utopía, pero lo cierto es que el camino ya estaba allanado, aunque sólo fuera desde el punto de vista teórico.

Texto tomado y adaptada de: Im Hof, Ulrich, *La Europa de la Ilustración*, Edit. Crítica Grijalbo-Mondadori, Barcelona, 260 p. [pp. 159-162]

1721	Montesquieu publica <i>Cartas Persas</i>
1748	Montesquieu publica <i>El Espíritu de las Leyes</i>
1751	Voltaire publica <i>El Siglo de Luis XIV</i>
1754	Juan Jacobo Rosseau publica el <i>Discurso sobre el origen de la desigualdad</i> .
1756	Gabriel-Francisco Coyer publica <i>La nobleza comerciante</i>
1762	J. J. Rousseau publica <i>El contrato social</i>
1764	Voltaire publica el <i>Diccionario filosófico</i>

3ª. Lectura

Economía, ética laboral y libertad económica.

En la época previa a la Ilustración, el mundo se hallaba sumido todavía en un sistema económico medieval, en el que el campesino producía para cubrir sus propias necesidades y, a ser posible, abastecer el mercado urbano. Se exportaban cereales a parajes remotos, así como mantequilla y queso. Este último producto constituía un alimento muy popular en los navíos transatlánticos. Por lo general, la producción agraria estaba sujeto al antiguo sistema de rotación de cosecha, regulado de forma tradicional.

Lo mismo puede aplicarse a la industria, que se hallaba bajo el control del orden gremial. Los comerciantes, por su parte, se habían infiltrado en el rígido sistema. Ya hacía tiempo que transportaban su mercancía sobre acémilas, en barcazas o en barcos a lugares muy alejados de Europa. El sector textil desplazó la producción a las zonas rurales, donde los trabajadores domésticos confeccionaban productos para ellos con el telar o el uso. Más tarde, aquellos productos se exportaban a todo el mundo, un mundo bien protegido por innumerables barreras colocadas en puertas y puentes, junto a las cuales se cobraba toda una serie de aranceles.

Pese a la comodidad de la vida que se estilaba, todo el mundo trabajaba, si bien con distinto ahínco en cada lugar.

En cualquier caso, en el siglo XVIII se constató que, por regla general, los países protestantes trabajaban con mayor ahínco y, por tanto, eran más ricos:

*Los católicos son pobres en aquellos lugares en que los protestantes son ricos ...
En los países católicos, el populacho baila y bebe en todas las posadas, lo cual apenas se observa entre los protestantes ...*

Pese a su extrema torpeza los católicos alemanes son, por naturaleza, burgueses y nobles de buen genio, que acuden a palacio en raras ocasiones; son, por lo general, de una bondad torpe y rinden bien, a su manera, es decir, se ocupaban de disponer de comida y bebida. Los protestantes en cambio, son distinguidos, reservados y un poco desconfiados. No aprecian tanto la sociabilidad y la alegría como los católicos...

El sistema económico mercantilista, denominado *colbertismo* en honor al ministro de Economía de Luis XIV, se convirtió en el modelo de todas las monarquías dieciochescas. El Estado favorecía una industria que estaba, sobre todo, al servicio del consumo de artículos de lujo en las cortes, la

alta nobleza, el clero y la alta burguesía, en lo referente, por ejemplo, a los tapices y la manufactura real de espejos, o bien del ejército y la marina, en posesión de fundiciones de cañones, arsenales y astilleros. Mediante el fomento a la exportación y elevados gravámenes a la importación, se pretendía atraer el dinero de otros países al propio. Una nación naval como Inglaterra, por ejemplo, lo intentaba interponiendo barreras arancelarias a los productos procedentes de los Países Bajos, que operaban económicamente en el espacio abierto de los mares.

Texto tomado y adaptada de: Im Hof, Ulrich, *La Europa de la Ilustración*, Edit. Crítica Grijalbo-Mondadori, Barcelona, 260 p. [pp. 163-165]

4ª. Lectura

Los fisiócratas: Crítica al sistema económico mercantilista.

La primera crítica al sistema económico se debió a un grupo de teóricos franceses, los fisiócratas, congregados en torno al médico personal del rey, Quesnay. Iban más lejos que los agrónomos, de orientación más práctica, que operaban principalmente en Inglaterra. Su escuela recibía el nombre de fisiocracia. Pues postulaba el regreso al dominio de la *phycis*, de la *naturaleza*, es decir, a la agricultura, tan descuidada por el *colbertismo* y cuyos impuestos y producción fueron los que hicieron posible la creación del sistema de dominio cortesano.

En consonancia con los agrónomos de Inglaterra y Francia, *los fisiócratas pretendían inducir a la nobleza a regresar al cultivo de sus tierras, a que invirtieran su capital en la agricultura y creara un nuevo sistema económico para el estado, basado en la abolición de los privilegios económicos y la eliminación de los aranceles, es decir, en la liberación absoluta de la producción y el comercio.* La teoría era de una alarmante novedad y difícil de comprender como sistema. Los fisiócratas no tardaron en enzarzarse en acaloradas disputas literarias con sus adversarios, hasta que fueron techados de formar una secta y lograron que sus publicaciones quedaron prohibidas en Francia, pues eran del todo conscientes que su defensa de la abolición de la exención fiscal para la nobleza y el clero ponía en peligro las raíces mismas del sistema político y económico de la vieja monarquía.

Los fisiócratas introdujeron nuevas ideas ilustradas en el mundo campesino, tanto conservador y cooperativo como feudal y patriarcal. Trabajaban con métodos matemáticos, estadísticos y racionales. Su teoría se orientaba hacia los beneficios, y representaban una filosofía de propiedad individualista, aunque combinada con razonamientos que hoy en día casi pasarían por ecologistas. Los fisiócratas se oponían, por ejemplo, al despilfarro absurdo de tierras cultivables por culpa del sistema de las nuevas *routes royales*, los caminos reales. A partir de la década de 1730...

Se elaboró en Francia un ambicioso plan de construcción de caminos en una extensión de varios miles de kilómetros, cuya puesta en práctica dio comienzo en la década de 1750. Las nuevas routes royales debían comunicar París con las ciudades portuarias y de provincias más importantes, reducir la duración de los viajes y ser practicables en cualquier estación del año, incluso en caso de lluvia y nieve. Siempre que era posible, estas avenidas atravesaban el territorio en línea recta y tenían una anchura de unos veinte metros, que aumentaba a unos veintisiete metros si tenían en cuenta las cunetas y los paseos. Sobre la calzada, dotada de una sólida infraestructura, y los arcones tenían cabida sin problema alguno seis carruajes o

vehículos ... Se trataba de autopistas avant la lettre, y hasta la construcción de éstas, unos doscientos años más tarde, los caminos reales cumplieron su cometido del mejor modo posible.

La oposición fisiócrata tuvo éxito hasta que el ministro Turgot, cercano a sus ideas, recortó el programa y ordenó diferenciar la anchura de los caminos.

En Inglaterra, Estado puntero en todos los sectores económicos, se desarrolló más adelante una teoría económica semejante a la de los fisiócratas. Dicha teoría se debió a una obra de Adam Smith famosa todavía en la actualidad, *La riqueza de las naciones*, de 1776. Al igual que los fisiócratas, dirigió una exhaustiva crítica al sistema de los monopolios y los privilegios, y postuló el libre comercio como solución para el futuro:

Con el libre comercio, la competencia entre todas las naciones lograría que el margen del beneficio no sobrepasara su cuantía habitual ni el nuevo mercado ni el nuevo sector industrial. El nuevo mercado crearía un nuevo producto para su propio consumo o su propia oferta, sin por ello arrebatar nada del mercado existente, y este nuevo producto se convertiría en un nuevo capítulo para el funcionamiento de la nueva industria.

Era de esperar que la idea de liberación de los expertos en derecho natural se aplicara también a la economía. Al igual que los expertos en derecho natural, los expertos en teoría económica pensaban a escala mundial, y veían el mundo como un todo inmerso en un gigantesco mercado libre que se regularía por sí solo. El sistema que existía por entonces era rígido y no hacía más que crear un Estado mercantilista tras otro; provocaba guerras y saqueos mutuos, por lo que se imponía sustituirlo por un sistema con mayor visión de futuro.

He aquí otra de las utopías con que soñaban los hombres del siglo XVIII.

La elite que leía devoraba las obras de los economistas con el mismo entusiasmo que los libros de los expertos en derecho natural y los filósofos del Estado. Y Algunos estadistas intentaban poner en práctica la doctrina de los teóricos y los economistas, aunque siempre en el marco del sistema existente. El déspota absolutista debía de dar paso al buen rey como monarca de orientación moderna, asesorado por un ministro ilustrado.

La época dio un gran número de hombres sabios, quienes con gran inteligencia y perspicacia intentaron mejorar la situación de sus respectivos estados. Mencionaremos aquí al austriaco Kaunitz, al milanés Firmian, al toscano Rosenberg-Orsini, a los españoles Ensenada, Aranda y Campomanes, a Münchhause, Hannover, a los franceses D'Argenson y D'Aguesseau y, entre los que tuvieron menos suerte, a Turgot y al danés Struensee, aún menos afortunado que el anterior.

Todos ellos pretendían modernizar la administración, abolir los privilegios y las desigualdades, a fin de distribuir los recursos de un modo más justo.

Texto tomado y adaptada de: Im Hof, Ulrich, *La Europa de la Ilustración*, Edit. Crítica Grijalbo-Mondadori, Barcelona, 260 p. [pp. 165-167]

Asignación de actividades a cada equipo.

Equipo 1

- Actividad en equipo. Con el apoyo de las lecturas se completará el siguiente cuadro de doble columna. (Tiempo didáctico: 30 minutos).

¿Cuándo? ¿Dónde? Tiempo y Espacio. (Periodo y lugar donde surgió y se desarrolló)	¿Qué? Tipo de Estado	¿Por qué? (Causas) Aspectos que influyen en el surgimiento del pensamiento ilustrado	¿Quiénes? (personajes, países, etc.)	¿Cómo? (Proceso)	¿Para qué?	Consecuencias políticas, económicas, sociales, ideológicas (Cambios y continuidades)

Equipo 2

- Actividad en equipo. Con el apoyo de las lecturas y el razonamiento colectivo se responderá lo más completo posible las siguientes preguntas: (Tiempo Didáctico: 30 minutos)

1. ¿Cuáles son las aportaciones liberales de los Ilustrados? ¿En qué consisten?

2. ¿Por qué razones las ideas liberales influyen para que –años más tarde- el régimen absolutista entre en un período de crisis?

3. ¿Cuál es la relación de éstas ideas liberales con el desarrollo del capitalismo?

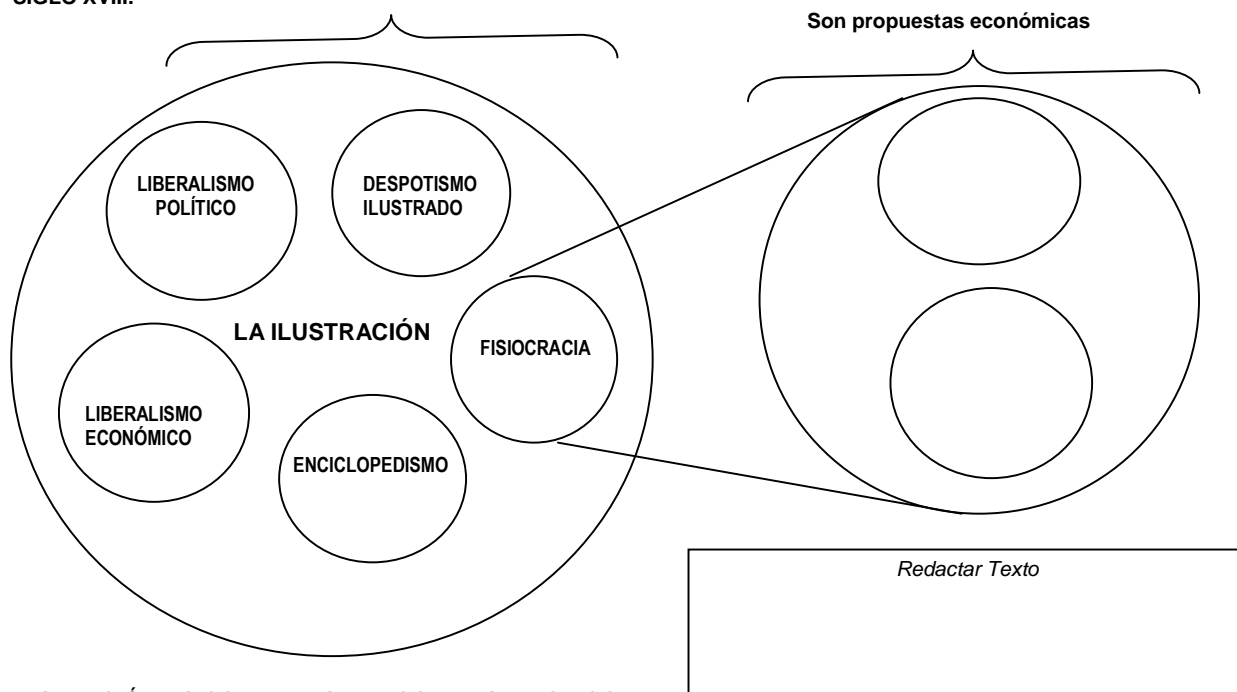
4. Argumentar sí las aportaciones de los ilustrados tienen vigencia en el mundo actual.

Equipo 3

- Actividad en equipo. Con el apoyo de las lecturas se completarán los siguientes diagramas de Círculo de conceptos históricos sobre la Ilustración: (Tiempo Didáctico: 30 minutos)

DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE LA <<ILUSTRACIÓN>>.

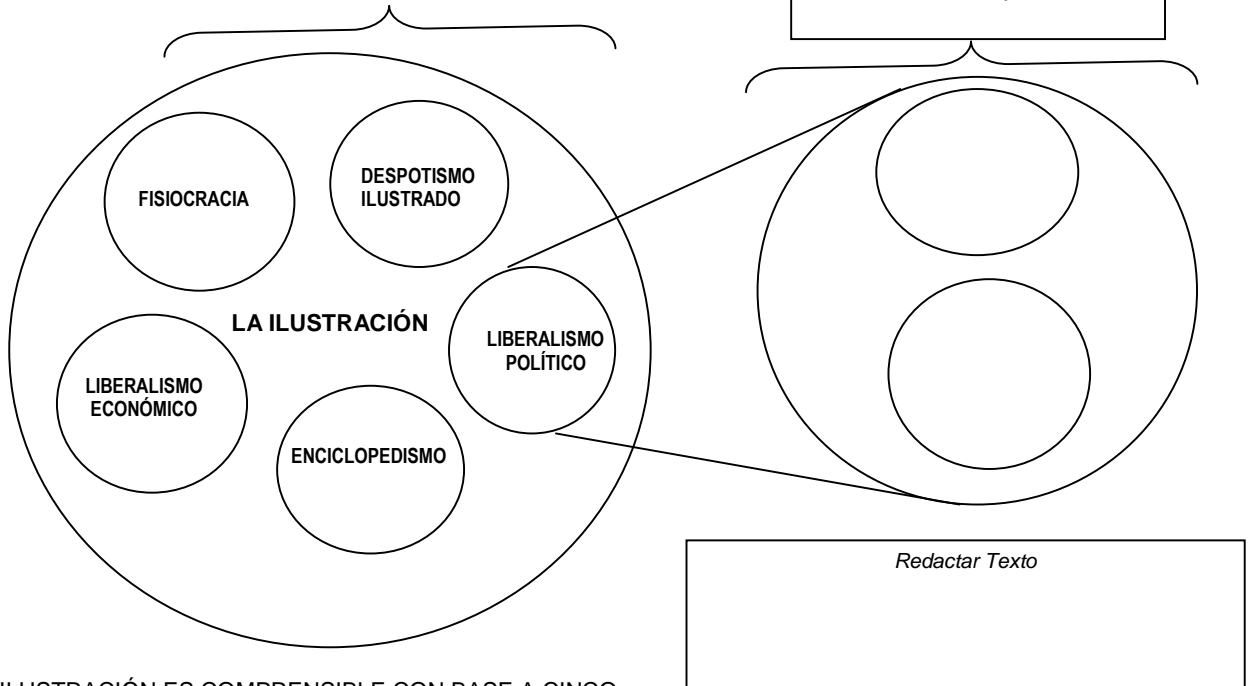
EL PENSAMIENTO ILUSTRADO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII.



LA ILUSTRACIÓN ES COMPENSIBLE CON BASE A CINCO CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE LA <<ILUSTRACIÓN>>.

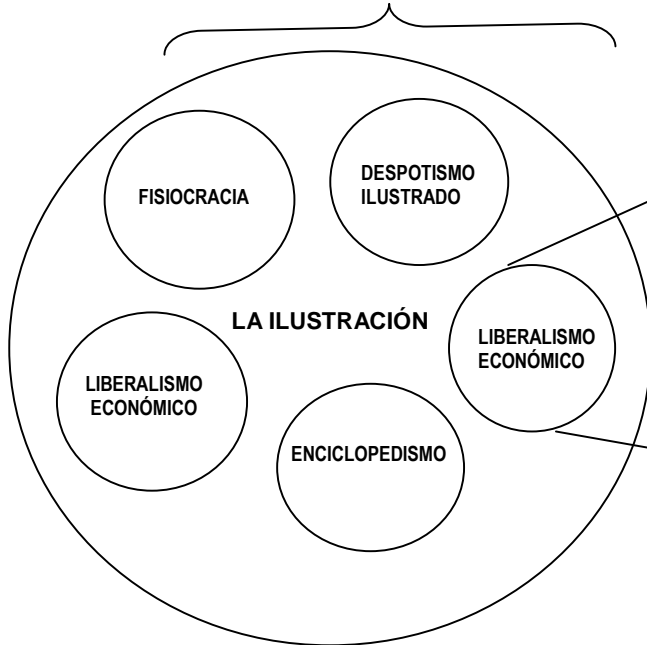
EL PENSAMIENTO ILUSTRADO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII.



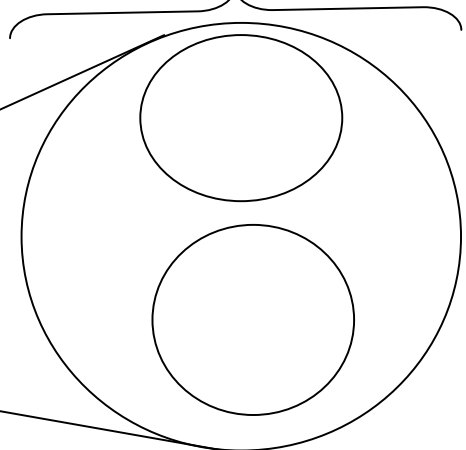
LA ILUSTRACIÓN ES COMPENSIBLE CON BASE A CINCO CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE LA <<ILUSTRACIÓN>>.

EL PENSAMIENTO ILUSTRADO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII.



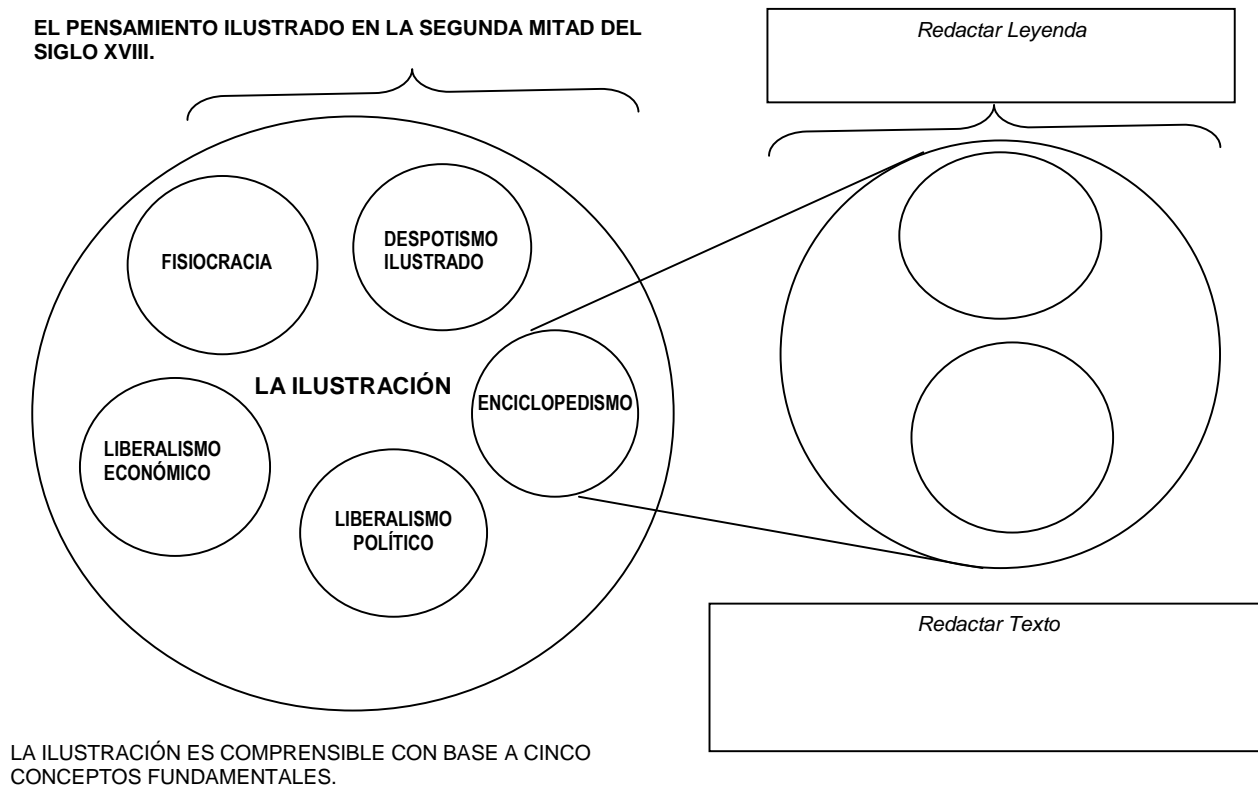
Redactar Leyenda



Redactar Texto

LA ILUSTRACIÓN ES COMPENSIBLE CON BASE A CINCO CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE LA <<ILUSTRACIÓN>>.



Exposición de 3 equipos de las tareas asignadas por el profesor (Tiempo didáctico: 45 minutos)

III. Cierre. Conclusiones en sesión plenaria (Tiempo Didáctico: 10 minutos).

Ejemplo N°3

Aprendizajes:

Con base en la Línea del tiempo."Los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo, siglo XVIII" y el <<Círculo contextual: los procesos históricos del siglo XVIII" [situación]

- Organiza [*primer verbo de capacidad*] procesos políticos y económicos contemporáneos a la revolución francesa [*objeto*] anotándolos en las columnas del cuadro correspondiente [*acción*]

Con base en la lectura del texto "La Revolución francesa" y en algunos artículos del testimonio histórico la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

- Elabora [*segundo verbo de capacidad*] un cuadro sinóptico [*objeto*] resumiendo las causas sociales, económicas, políticas e ideológicas de la Revolución francesa [*acción*]

Atendiendo a las preguntas:

1. ¿Por qué el <<Tercer Estado>> o <<Estado Llano>> encabezado por la burguesía recurrió a la violencia? ¿Qué sectores de la población francesa apoyaron el levantamiento armado?

2. ¿Qué aspectos importantes quedaron asentados en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano?

- Explica [*tercer verbo de capacidad*] de manera breve cada pregunta del cuestionario [*objeto*] describiendo por escrito la inconformidad y el papel de la burguesía en la revolución francesa, así como las transformaciones políticas y sociales derivadas de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano [*acción*].

Considerando las lecturas la "Revolución francesa: primera experiencia política de la modernidad" y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, así como las siguientes preguntas:

a) ¿Cómo influyó la revolución francesa en el <<imaginario social>> en ese contexto, es decir, después de derrocada la monarquía absoluta?

b) ¿Actualmente algunas de las ideas o planteamientos señalados en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano todavía crees que son vigentes?

c) Como futuro ciudadano mexicano: ¿Cuáles serán tus derechos y cuáles tus obligaciones? ¿Son posibles que se hagan realidad?

- Analiza [*cuarto verbo de capacidad*] de manera precisa cada cuestión planteada [*objeto*] argumentando por escrito el impacto de la revolución francesa en el pensamiento colectivo de esa época e inferir la trascendencia de la Revolución francesa en el mundo actual de la garantías individuales y colectivas en su vida como futuro ciudadano [*acción*].
- Infiere [*quinto verbo de capacidad*] la trascendencia de la Revolución francesa en el mundo actual [*objeto*] con relación a los derechos y obligaciones en su vida como futuro ciudadano [*acción*].

Temática: *La revolución liberal-burguesa en Francia. El Imperio Napoleónico.*

PLAN DE CLASE

I. Apertura (Foco Introductorio). Esta actividad tiene como finalidad recuperar lo que sabes o recuerdas y es importante porque es la base para introducirte al tema de la Revolución Francesa. Procura anotar todo lo que sepas, y sí no te acuerdas de nada de lo que se te pregunta, no importa, pero deberás hacer un gran esfuerzo para realizar las lecturas, escuchar las aportaciones de tus compañeros y la explicación del profesor.

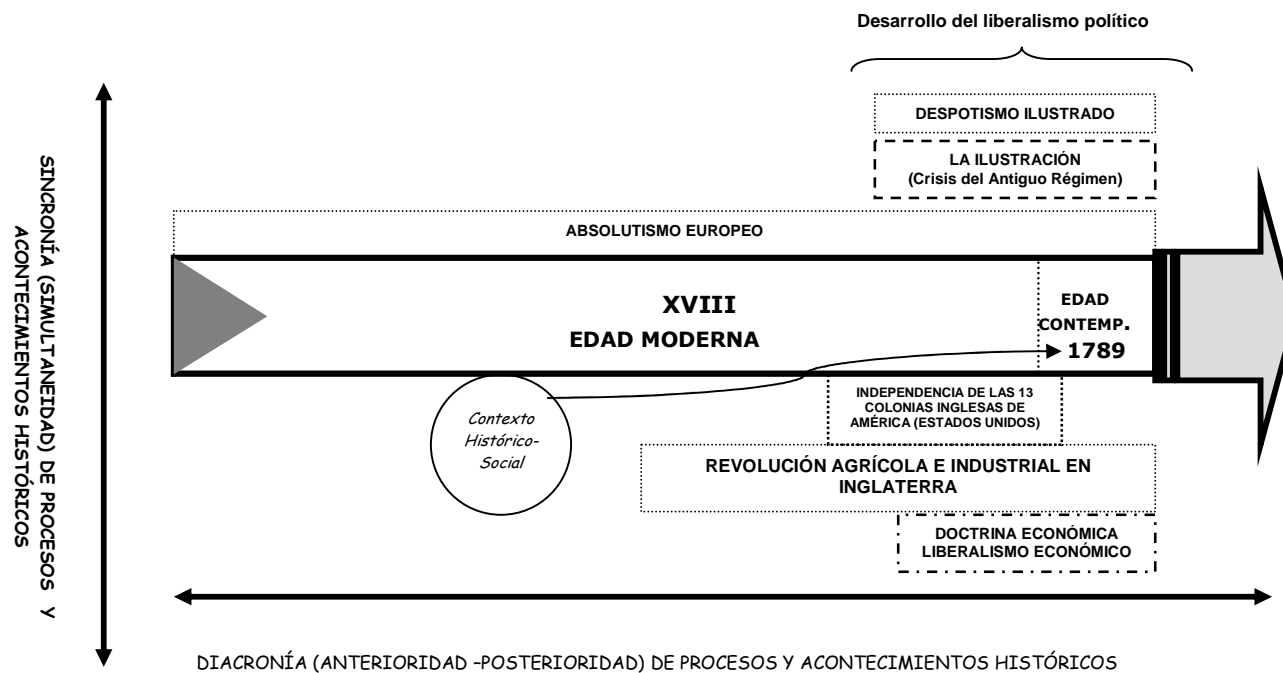
a) ¿Qué entiendes o que te sugiere el concepto de <<Revolución>>?

b) ¿Quiénes y qué aportaciones hicieron los Ilustrados?

c) ¿Cómo se caracterizaba el Régimen Absolutista?

Actividad individual: observa la Línea del tiempo. “Los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo, siglo XVIII” y el <<Círculo contextual: los procesos históricos del siglo XVIII”.

LOS PROCESOS HISTÓRICOS EN EL DESARROLLO DEL CAPITALISMO, SIGLO XVIII





¿Qué procesos políticos y económicos estaban desarrollándose más o menos al mismo tiempo en que estalló la Revolución Francesa en 1789? (Tiempo Didáctico: 10 minutos)

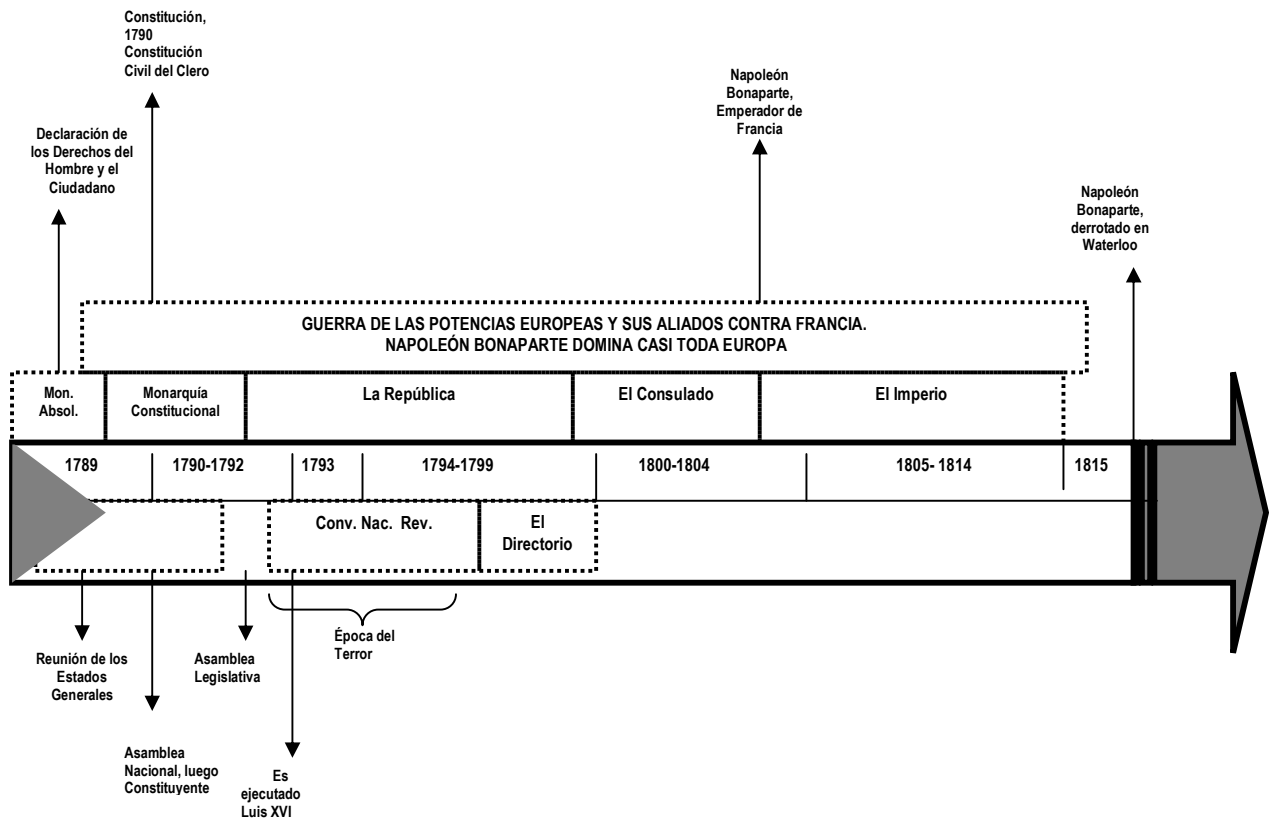
Procesos Políticos	Procesos económicos

Pregunta	Respuesta
¿Qué procesos históricos fueron contemporáneos a la Revolución Francesa?	
¿Qué Etapa de la Historia se inicia con el estallido de la Revolución Francesa?	

II. Desarrollo.

- Es recomendable que primero se realice una lectura individual detenida de la cronología de la Revolución Francesa y de los textos.
- Posteriormente, divididos en equipos de trabajo de cuatro alumnos, dos integrantes se encargarán de realizar una lectura puntual de alguno de los dos textos. De manera conjunta se realizarán las actividades correspondientes, y por último, revisarán cada ejercicio para corregir o complementar las respuestas.

CRONOLOGÍA DE LA REVOLUCIÓN FRANCESA (1789-1815)



Elaborado por el autor, 2009

LA REVOLUCIÓN FRANCESA.

En estas breves líneas pretendemos tratar las razones que llevaron al acontecimiento considerado por muchos historiadores como el más importante de la era contemporánea, la Revolución Francesa. Ante un fenómeno tan complejo como la Revolución Francesa, los historiadores han propuesto una gama variada de razones para explicarla. A continuación se expone un resumen de las principales.

CAMBIOS EN LAS IDEAS. En primer lugar no deben dejarse de lado las causas ideológicas, pues el siglo XVIII conoce grandes transformaciones intelectuales. Si en el siglo XVII se había iniciado la llamada revolución científica, durante el siglo XVIII surge en Francia un nutrido grupo de pensadores que se adhieren a las teorías de la filosofía empirista y creen que la razón humana resolverá muchos de los problemas que complican la vida de los seres humanos, estos pensadores serán llamados ilustrados y el siglo XVIII es conocido, entre otras cosas, como el siglo en el que se desarrolló el movimiento filosófico denominado la Ilustración.

TRANSFORMACIONES SOCIALES. Un segundo tipo de causas de tipo social ha sido explicado por los historiadores haciendo referencia al fuerte crecimiento demográfico que conoce Francia durante el siglo XVIII. El aumento de la población, parece que produjo en ocasiones escasez de alimentos, haciéndose muy frecuentes las crisis de subsistencias y un crecimiento del número de pobres. Además, la llamada sociedad estamental se encontraba en crisis ante el empuje de la burguesía, grupo social cuyo papel económico no para de crecer, y que, sin embargo, ve como su fuerza política es muy reducida, ante los deseos de la nobleza de ejercer un verdadero monopolio de los cargos del Estado. Por tanto, el descontento social de la burguesía y del campesinado (por diferentes razones), se convertirá en fuerza impulsora de la revolución. Por otro lado trataremos las causas políticas de la revolución, centradas en torno a la crisis de la monarquía, atrapada ante los problemas presupuestarios del estado, esto es la existencia de un enorme déficit en las cuentas del estado: si quiere recaudar más impuestos debería cobrárselos a los privilegiados, pero esto significaría acabar con un sistema basado, precisamente, en el privilegio, y enfrentaría al monarca con las muy poderosas nobleza e iglesia. De hecho, como veremos, este será el problema que actuará como detonante de la revolución.

CRISIS ECONÓMICA Y CRISIS FISCAL. También hemos de citar las causas económicas que están detrás del estallido revolucionario francés. Así sabemos que, en vísperas del estallido de la Revolución, la economía francesa no pasaba por buenos momentos. La circunstancia de fondo era

la mala situación de la agricultura, sector responsable entonces de, quizás, dos tercios de la riqueza de Francia. Los años 1787 y 1788 se caracterizaron por desfavorables condiciones meteorológicas que van a poner en marcha una durísima crisis de subsistencia: los agricultores privados de ingresos suficientes dejan de comprar productos industriales e incluso muchos de ellos se ven obligados a recurrir a la mendicidad o a la caridad en las ciudades próximas. La caída de la demanda de productos industriales significa paro y pobreza para los trabajadores de pequeños y grandes negocios manufactureros. La escasez conducirá a la escalada de precios y con esta llegará el descontento social de los grupos más desfavorecidos. Con todo, muchos historiadores han dado más peso como causa económica de la revolución no a la crisis agraria, sino a la crisis fiscal por la que pasaba el estado francés. Así es sabido que desde hacía décadas la hacienda francesa era incapaz de recaudar con sus impuestos las cantidades que se gastaban.

PRESUPUESTO DE FRANCIA EN 1788. EN LIBRAS.			
GASTOS		INGRESOS	
Gastos civiles	145,802 388	Impuestos directos	157,583 461
Gastos militares	165,510 050	Impuestos indirectos	207,963 427
Pago de la deuda	310,426 744	Resto ingresos	137,999 161
Total	621,739 182	Total	503, 546 049
		DÉFICIT PÚBLICO	118,193 133

Estos déficits públicos crónicos se vieron agravados por las guerras en las que se vio envuelta Francia contra Inglaterra, incluyendo los préstamos a los rebeldes de las colonias de Norteamérica que fundarán los Estados Unidos de América al independizarse de los ingleses, y llevaron a un enorme crecimiento del endeudamiento del estado. El pago de la deuda pública llegó a superar la mitad del presupuesto estatal.

Además cuando alguno de los ministros de Hacienda, como fue el caso de Turgot, proponía reformas que parecían dirigidas a terminar con el privilegio de la Iglesia y la nobleza (no pagaban impuestos), las presiones de la Corte condujeron a su cese por el Rey. Por eso si en los años setenta la situación era ya de auténtica bancarrota, continuó agravándose.

De la delicada situación puede dar una prueba que a pesar de los ceses, los siguientes ministros seguirán proponiendo reformas semejantes, hasta que un nuevo ministro de economía, Calonne, volverá a proponer ya en 1786 una reforma de los impuestos que incluiría como contribuyentes a los miembros de la nobleza y de la iglesia. Este proyecto fue rechazado en 1787 por una Asamblea de representantes de los privilegiados. Para algunos historiadores ese momento puede

ser considerado el verdadero comienzo de la Revolución Francesa, pues con la llamada revuelta de los privilegiados se inician los cambios que alterarán de manera radical las leyes francesas.

LOS ESTADOS GENERALES: LA REVUELTA DE LOS PRIVILEGIADOS. Ante las presiones de los Privilegiados Luis XVI se vio obligado a convocar los Estados Generales (no se convocaban desde hacía más de un siglo), organismos que representaban por separado a los tres estamentos del Reino, la nobleza, la iglesia y el pueblo o Tercer Estado. Su reunión se realizaría a comienzos de mayo de 1789. Desde mucho antes de realizarse su reunión comenzaron los problemas, pues mientras los miembros del Tercer Estado pedían una reunión conjunta de los tres estamentos y que se votase individualmente, los estamentos privilegiados querían una reunión en cámaras separadas y que cada grupo dispusiese de un único voto.

Al mismo tiempo que por toda Francia cada comunidad debería designar a sus representantes, se preveía la realización de los llamados *Cuadernos de quejas* ("cahiers de doléances") en los cuales cada comunidad debía expresar las reivindicaciones que luego cada diputado debería trasladar al Rey. La mayoría de ellos fueron redactados por miembros de la burguesía, aunque también hay ejemplos de algunas redactadas por clases más bajas. Además de estos cuadernos, Francia se vio inundada por numerosos panfletos de carácter político. Quizás el más conocido sea el redactado por Sièyes y titulado *¿Qué es el Tercer Estado?*. En esta obra Sièyes concluye que desde el punto de vista político el Tercer Estado, la inmensa mayoría de la nación francesa, formado por quienes trabajan y sostienen con sus impuestos el estado, debe tener en sus manos el control político de Francia.

LAS REVUELTAS POPULARES URBANAS Y CAMPESINAS. Pero desde esos primeros días de julio se advierte que parte de la Corte no está dispuesta a aceptar la nueva situación. Pronto se advierte un importante despliegue de tropas en Versalles y París que será respondida con movimientos populares de miles de personas buscando armas y construyendo barricadas ante el rumor de que la monarquía piensa terminar con las acciones revolucionarias de los Estados Generales.

En este contexto se producirá un acontecimiento que simbolizará para siempre el comienzo de las acciones revolucionarias: el 14 de julio de 1789 una enorme masa de parisinos se lanza a la toma de La Bastilla, fortaleza que servía de depósito de pólvora y prisión estatal. Los revolucionarios tomaron la fortaleza sin demasiada resistencia y lo que es más importante, sin que intervinieran las tropas reales que permanecieron impasibles ante el temor de sus oficiales de que los soldados se unieran a los revolucionarios.

Como resultado de este movimiento los revolucionarios crearán un nuevo ayuntamiento bajo su control y nacerá también la Guardia Nacional, tropas que aceptan la nueva realidad revolucionaria. En los días siguientes el estallido se extenderá por toda Francia, pues en las demás ciudades surgirán ayuntamientos revolucionarios y guardias nacionales a imitación de lo sucedido en París. También en el campo se producirá una enorme agitación, el "Gran Miedo" con masas de campesinos tomando castillos y monasterios al asalto con la intención de quemar los archivos donde se guardaban los documentos de propiedad señorial, y así terminar con la opresión que para ellos suponía el régimen feudal. Como respuesta a estas revueltas campesinas los diputados de la Asamblea Nacional redactarán un decreto de abolición de los derechos feudales que sin responder a todas las demandas campesinas sirvió para pacificar el campo.

EL GOBIERNO REVOLUCIONARIO: NUEVAS LEYES. En ese mismo mes de agosto de 1789 avanza la redacción de la Constitución en cuyo comienzo figurará el histórico documento que recoge la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, publicada el 26 de agosto de 1789 y que constituye un auténtico resumen de las ideas de quienes impulsan la revolución. Esta Declaración, con su defensa de la igualdad ante la ley (artículo primero), la soberanía nacional, esto es, que el poder reside en el conjunto de los ciudadanos (artículo tercero) y de las libertades individuales (de expresión, religiosa...); se convertirá en uno de los documentos más influyentes de toda la historia contemporánea y es el embrión (junto con la legislación de los recién nacidos Estados Unidos de América) de los regímenes liberales que durante el siglo XIX se instalarán en muchos países europeos.

En octubre de 1789 ciertos rumores sobre una intervención militar contrarrevolucionaria moviliza de nuevo a las masas y tanto el rey como la Asamblea se trasladarán a París. La Asamblea mientras redacta la Constitución, que no será aprobada hasta 1791, gobernará de hecho en Francia.

Pero la situación dista de estar tranquila como se demuestra con los choques que los revolucionarios tendrán tanto con la Iglesia como con aquellos nobles (los "emigrados", porque se refugiaron en otros países) partidarios del Antiguo Régimen.

Con la Iglesia el enfrentamiento será progresivo y vendrá jalonado con medidas tomadas por la Asamblea como la nacionalización y venta (1789) de sus bienes (el estado los venderá para obtener recursos para disminuir la deuda pública), la supresión de órdenes religiosas y la obligación de todos los miembros de la iglesia de realizar un juramento de fidelidad al nuevo estado. Casi la mitad de la iglesia se resistirá a este juramento y parte de las revueltas contrarrevolucionarias serán lideradas por los eclesiásticos en algunas regiones francesas.

Con la monarquía los problemas surgirán ante la resistencia del rey a aceptar la legislación revolucionaria, es decir, a aceptar que su poder estaba limitado por la Constitución y por la Asamblea (representantes del pueblo). Pronto las revueltas patrocinadas por la iglesia y los nobles emigrados recibirán la ayuda de otros monarcas absolutos, y es en ese contexto cuando se produce la fuga del rey (huye en secreto, disfrazado y dispuesto a unirse a los rebeldes contrarrevolucionarios), la conocida como huida a Varennes, ciudad donde el monarca fue reconocido, detenido y obligado a regresar a París.

<http://www.cnice.mecd.es/eos/MaterialesEducativos/bachillerato/historia/revfran/revolucion1789.htm>

2ª. Lectura

REVOLUCIÓN FRANCESA: PRIMERA EXPERIENCIA POLÍTICA DE LA MODERNIDAD.

La Revolución de 1789 en Francia fue un *cambio del imaginario social*, de la forma en la cual se ve una sociedad a sí misma, de las relaciones sociales, del modelo de gobernarse y de la propia imagen de los individuos. Un orden social desaparecía y emergía uno nuevo. Por eso se habló de la caída del Antiguo Régimen.

La Revolución fue la experiencia de los hombres que, comprometidos con ella, tuvieron conciencia de que podían destruir y reconstruir la sociedad, el gobierno, las instituciones y las leyes. Kant mismo [Filósofo de la época], cauteloso al principio ante las noticias que le llegaban de Francia, pronto manifestó su entusiasmo ante un pueblo que fundaba un nuevo orden. Como lo señala en la *Doctrina del derecho*, la Revolución francesa le pareció como la Razón práctica convertida en Voluntad Soberana autónoma, en Libertad, que, por tanto, podía echar abajo el viejo derecho y darse otro: la razón alcanzaba, como Voluntad Popular y Soberana, una universalización cualitativamente superior a la que le antecedió.

Pese a lo radical de la fuerza transformadora de la Revolución francesa, nadie estaba preparado en 1789 *para un acontecimiento de tal significado*. La idea misma de revolución no existía. Si se consulta un diccionario normal del siglo XVIII, la palabra <<revolución>> no tiene relación alguna con el cambio social y todas las definiciones se derivan del verbo <<resolver>>: “*la vuelta de un planeta o de una estrella al mismo punto del cual había partido*”, dice una de las definiciones.

Por otro lado, esta ausencia de terminología política es generalizada. Los franceses no tenían en 1789 un vocabulario político. Esto, simplemente por el hecho de que los franceses no participaban en la política, no tenían experiencia de ella y, por tanto, no existía un lenguaje político. La política era de palacio, en Versalles, y toda se daba alrededor del rey.

Una vez que el pueblo comenzó a participar en las elecciones de los Estados Generales, que tuvieron ya rasgos de un sufragio universal, y luego de que estalló la insurrección en las calles, los franceses se vieron en la necesidad de encontrar palabras para hablar de lo que veían y hacían. Así desarrollaron categorías políticas fundamentales, tales como <<izquierda>> y <<derecha>> que se derivaron de los lugares que ocupaban unos y otros en la Asamblea General, y de ahí, en la propia Revolución. La experiencia vino primero. Luego, el concepto.

La Revolución francesa fue, así, la primera experiencia generalizada de la política en la modernidad. Aunque sólo las minorías participaron en los clubes jacobinos, todos los franceses sufrieron la influencia de la Revolución, porque ella lo transformó todo, incluido el espacio y el tiempo. De acuerdo con el calendario revolucionario, adoptado en 1793 y utilizado hasta 1805, el tiempo comenzó al caer la antigua monarquía el 22 de septiembre de 1792 que, entonces, el primero de Vendémiaire, año I. Por un voto formal de la Convención, los revolucionarios dividieron el tiempo en unidades que ellos consideraron racionales y naturales: diez días formaban una semana; tres semanas un mes; dos meses un año. Se dejaban cinco días para “vacaciones patrióticas” y para el desarrollo y homenaje de las virtudes cívicas: Virtud, Genio, Trabajo, Opinión, Recompensas. Los días ordinarios recibieron nuevos nombres que sugerían una regularidad matemática: *primidi*, *duodi*, *tridi*, hasta *décadi*. Cada día era dedicado a algún aspecto de la vida rural, de tal manera que esta terminología agrícola reemplazaría los nombres de los santos de cada día. Así, el 22 de noviembre, día de santa Cecilia, fue el día del <<zorro>>, el 25 de ese mismo mes, día de santa Catarina, fue el día del <<cerdo>>. Los nombres de los meses expresaban la sucesión de las estaciones.

El mismo intento de nueva racionalización se aplicó al sistema métrico decimal. Las calles de París, naturalmente cambiaron casi todas de nombre, para hacer desaparecer cualquier referencia al rey, a la aristocracia o a algún santo. Notre Dame recibió el nombre de Templo de la Razón. Los revolucionarios cambiaron de nombre. Ninguno, desde luego, quiso conservar el de Luis, y en lugar de éste tomaban el de Bruto o Espartaco. El antiguo ministro del exterior, Pierri-Henri Lebrun, puso a su hija el nombre de <<Civilización-República>>. Todo cambió. Hasta el nombre de la “reina” en la colmena, que se transformó en el de “abeja ponedora”. Cambiaron la cocina y el estilo de los muebles, las leyes, la religión y el mapa de Francia, que de las antiguas provincias surgió organizado en departamentos.

En ese movimiento de refundación general, *1789 dio a Francia una conciencia nacional*. Hasta antes de ella, Francia vivía en la dispersión política, religiosa y cultural. A partir de 1789 aparecieron, los días de fiestas nacionales, el himno, la bandera y, luego, en su desarrollo como nación, sus ejércitos y sus guerras de conquista. 1789 unió los elementos dispares de un reino en una nación que apenas unos años después conquistó Europa. La Revolución movilizó a la nación francesa hasta nuestros días.

La Revolución también creó cuerpos sociales intermedios que permitían la relación de los ciudadanos entre ellos mismos, sin tener que remitirse necesariamente al Estado. Así transformó el carácter de la vida pública, *inició una vida pública de carácter societal*. Los revolucionarios

quisieron acabar con todos los signos de la desigualdad, hasta los que se infiltraban en el lenguaje.

También quisieron cambiar al hombre. Entre 1792 y 1794, la Virtud fue el principal ingrediente de la nueva cultura política. Significaba patriotismo; disponibilidad para luchar por la nación y por la trinidad revolucionaria: Libertad, igualdad y fraternidad. Todo esto, bajo la inspiración de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

Pero, sobre todo, los revolucionarios dieron un nuevo fundamento al poder político del Estado. La legitimidad del Estado tendrá desde ahora su origen en la soberanía popular: la soberanía del pueblo. Soberanía popular, libertad civil e igualdad ante la ley fueron las explosiones creativas de la razón ante la ideología del Antiguo Régimen, que afirmaba que los hombres eran desiguales y constituía así un orden jerárquico fundado en Dios mismo. En el Antiguo Régimen, libertad significaba privilegio, "ley privada", prerrogativas: algo negado a los otros. El rey era la fuente de la legalidad y del poder que otorgaba todos los privilegios. Los filósofos de la Ilustración habían ya criticado ese estado de cosas, pero sólo la crítica de la revolución acabó con él.

La revolución fue también el Terror. Estuvo dirigido por el Comité de Salud Pública y el Tribunal Revolucionario. Hay discusiones acerca del número de víctimas. Se habla de diecisiete mil víctimas en la época del Terror. Hubo veinticinco ejecuciones en promedio en la mitad de los departamentos franceses y ninguna en seis de ellos. Setenta y uno por ciento de las ejecuciones tuvieron lugar en regiones en las cuales hacía estragos la guerra civil. Tres cuartas partes de los guillotizados eran rebeldes capturados con las armas en la mano y ochenta y cinco por ciento fueron comuneros.

Dejando esto registrado, la revolución francesa, por su movimiento y sus inspiraciones, como tránsito abrupto del Antiguo Régimen a las libertades políticas republicanas, a la sociedad de iguales, al estado fundado en la soberanía popular, liberó la energía utópica de ciudadanos y del pueblo como movimiento. Ése es el sentido de la fraternidad, de la igualdad, de la libertad. Una energía utópica que es la conciencia de las posibilidades: posibilidades ante la situación adversa; posibilidades, precisamente, de los hombres y de los ciudadanos.

La Revolución francesa universalizó sus logros. La soberanía popular como única fuente de legitimidad del poder político, igualdad ante la ley, libertad civil y dimensión pública de la sociedad. Así apareció como el modelo de cualquier otra revolución. Fue el comienzo de la democracia e inspiró a los revolucionarios modernos.

Elaboración de un cuadro sinóptico derivado del texto “La Revolución Francesa”.

Causas de la Revolución Francesa.	{	_____	{	▪ _____	
				▪ _____	
				▪ _____	
				▪ _____	
		{	<i>Económicos</i>	{	▪ _____
					▪ _____
					▪ _____
					▪ _____
		{	_____	{	▪ _____
					▪ _____
					▪ _____
					▪ _____
	{	<i>Ideológicos</i>	{	▪ _____	
				▪ _____	
				▪ _____	
				▪ _____	

Con la participación de todos los integrantes del equipo se reconstruirá el contexto en el que se desarrolló la Revolución Francesa.

	¿Cuándo se desarrolló? (Siglo o año)	¿Dónde se desarrolló	¿Quiénes? (Personajes o grupos sociales)	¿Cómo?	¿Para qué?	Consecuencias políticas, sociales, económicas e ideológicas. (cambios y continuidades)
Revolución Francesa						

Contestar las siguientes preguntas apoyándose en el contenido de la lectura y en el intercambio de ideas entre los integrantes del equipo.

- ¿Por qué el Tercer Estado o Estado Llano encabezado por la burguesía recurrió a la violencia? ¿Qué sectores de la población francesa apoyaron el levantamiento armado?

- ¿Qué aspectos importantes quedaron asentados en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano?

Ejemplo N°4

Aprendizajes:

Con base en la Línea del tiempo."Los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo, siglo XVIII" y el <<Círculo contextual: los procesos históricos del siglo XVIII" [situación]

- Organiza [*primer verbo de capacidad*] procesos políticos y económicos contemporáneos a la revolución francesa [*objeto*] anotándolos en las columnas del cuadro correspondiente [*acción*]

A partir de la lectura "La Restauración Monárquica en Europa (1814-1830)":

- Elabora [*segundo verbo de capacidad*] un cuadro sinóptico [*objeto*] describiendo en síntesis los principios en que se fundamentaba la política de la Restauración [*acción*].

Tomando en cuenta las interrogantes:

1. ¿Por qué razones políticas no se logró consolidar la <<Restauración Monárquica>>?
2. ¿Existen similitudes entre Fernando VII y Luis XVIII en su proceder como gobernantes monárquicos? ¿Cómo actuaron sus gobernados? ¿Realmente se logró erradicar las ideas liberales?

- Argumenta [*tercer verbo de capacidad*] de forma puntual cada pregunta [*objeto*] para exponer por escrito las razones políticas internas y externas que impidieron la consolidación de la <<Restauración Monárquica>> europea [*acción*].

En función de la lección "El Congreso de Viena (1814-1815)" y las preguntas:

a. ¿Por qué las minorías etnolingüísticas recurrieron a las ideas liberales y a la tradición histórica para impulsar sus movimientos nacionalistas?

b. ¿Podemos relacionar los movimientos nacionalistas con los movimientos por la autonomía política?

- Analiza brevemente [*cuarto verbo de capacidad*] cada pregunta [*objeto*] para argumentar por escrito la influencia de las ideas liberales y la tradición histórica en los movimientos nacionalistas de las minorías etnolingüísticas europeas a principios del siglo XIX [*acción*].

Temática: *La Restauración aristocrática y la Santa Alianza. Las revoluciones y los movimientos nacionalistas (1820, 1830 y 1848): las Unificaciones de Italia y Alemania.*

PLAN DE CLASE

I. Apertura (Foco Introdutorio).

Auscultación de los conocimientos previos. De manera individual responde las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las ideas liberales? ¿Qué clase social las enarbola como arma de lucha?

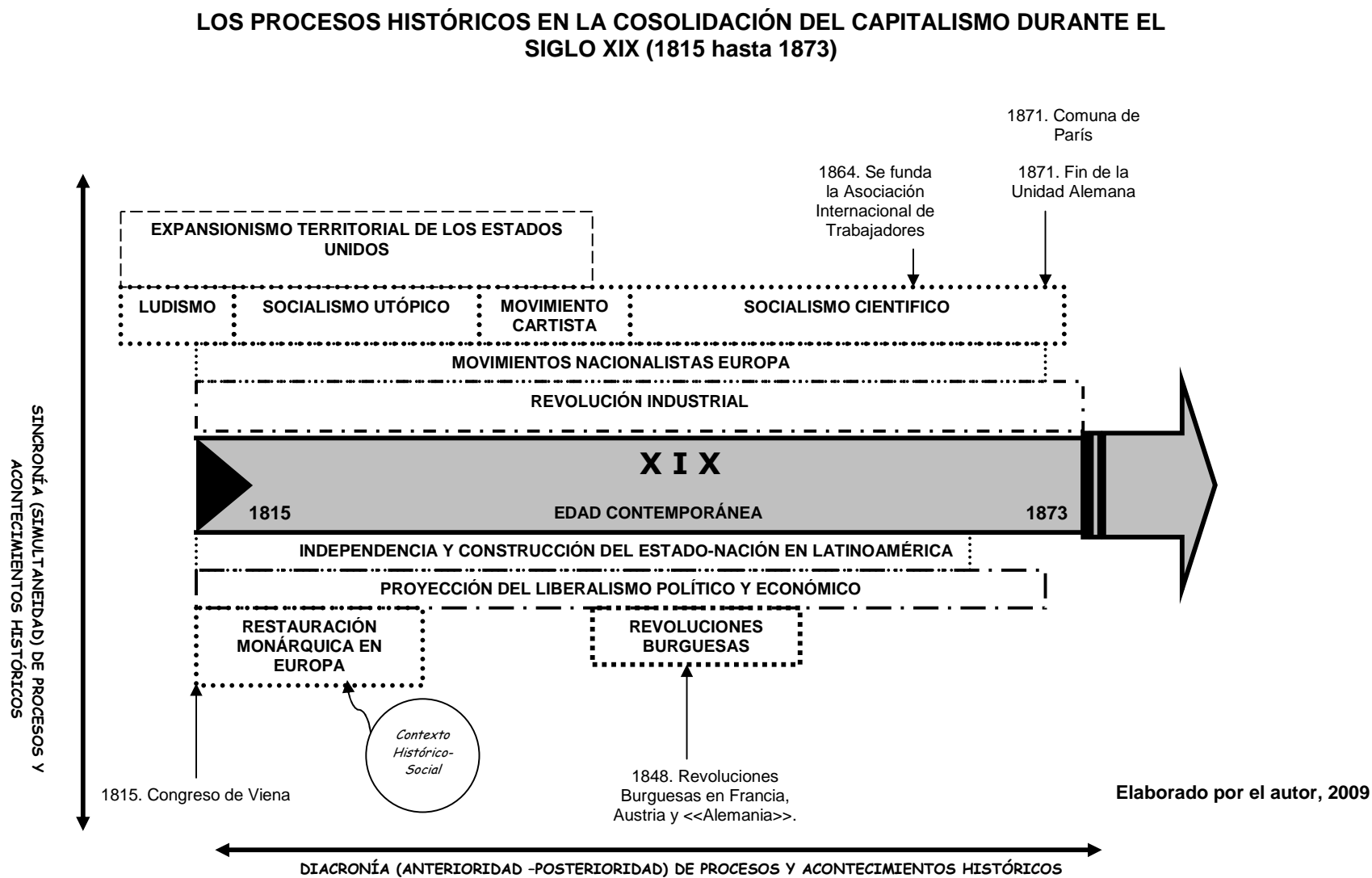
¿Qué características definen a la burguesía?

¿Qué me sugiere o entiendo por el concepto de <<crisis>>?

¿Qué entiendo por <<nacionalidad>>?

II. Desarrollo.

Actividad individual: observa la Línea del tiempo “Los procesos históricos en la consolidación del capitalismo durante el siglo XIX (1815 hasta 1873)” y el Círculo contextual “Los procesos históricos del siglo XIX (1815-1873)”.



CÍRCULO CONTEXTUAL: LOS PROCESOS HISTÓRICOS DEL SIGLO XIX (1815-1873)



Elaborado por el autor, 2009.

¿Qué procesos fueron simultáneos a la <<Restauración Monárquica>>? (Tiempo Didáctico: 10 minutos)

<i>Procesos Políticos</i>	<i>Procesos económicos</i>

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿En que Etapa de la Historia se inserta la Restauración monárquica?	
¿Qué acontecimiento(s) es contemporáneo al periodo de la Restauración monárquica?	

II. Desarrollo.

- Es recomendable que primero se realice una lectura individual detenida de los textos subrayando las ideas importantes e identificando los principales conceptos.

1ª. Lectura

La Restauración Monárquica en Europa (1814-1830)

Durante el imperio napoleónico Francia ejerció un dominio político sobre Europa y el emperador se propuso destruir al Antiguo Régimen estableciendo algunos elementos políticos del liberalismo; sin embargo, la hegemonía francesa durante ese periodo se sostuvo en la fuerza de las armas y en la violación de la soberanía de los pueblos. Ello generó una reacción adversa por la germinación de una conciencia nacionalista en el continente que habría de incidir en la derrota del emperador francés. Las potencias monárquicas aliadas (Austria -Francisco I-, Prusia -Federico Guillermo III-, y Rusia –el zar Alejandro I) y la Gran Bretaña lograron derrotar a Napoleón Bonaparte y al ejército francés en 1815.

Uno de los objetivos de las potencias monárquicas aliadas, consistía en suprimir todos los cambios derivados de la Revolución francesa para retornar al orden político y social existente antes de 1789, es decir, restituir los dos pilares básicos del Antiguo Régimen, la monarquía absoluta (trono) y la iglesia (altar). En ese sentido, los monarcas destronados por Napoleón Bonaparte fueron reestablecidos en sus tronos respectivos, o en su caso, a alguno de los descendientes de la familia real. Así en España se reinstaló a Fernando VII y en Francia se reconoció como nuevo monarca a Luis XVIII descendiente de la dinastía de los borbones quien había vivido durante el destierro en Inglaterra y que <<creía que con un régimen parlamentario como el inglés podría él disfrutar de más tranquilidad que si tuviera la responsabilidad de un gobierno personal>>. También en Portugal y varios estados italianos los reyes volvieron a ocupar sus tronos.

A su regreso de Francia, en el año de 1814, al entrar en España y al oír los gritos de “¡Viva el rey absoluto!”, Fernando VII declaró que su “real voluntad” era no Jurar la Constitución. Cualquiera que quisiera sostenerla cometía un acto contrario a las prerrogativas de la soberanía y el bien de la nación. Se declaraba culpable de lesa (dañar) majestad y sería castigado con pena de muerte a quien defendiera la Constitución por escrito o de palabra. Las Cortes fueron disueltas y sus documentos sellados. Más tarde, para contentar al zar y también para mantener tranquilos a los liberales más impacientes, Fernando VII consintió en transigir (adherirse, respetar) con ciertas fórmulas constitucionales. Pero en 1818 se declaró francamente absolutista, bastó, sin embargo, el pronunciamiento de [Rafael del] Riego en 1820, para que Fernando VII cambiara de opinión, a la fuerza. Entonces declaró que “todo español que no jurase la Constitución, o que la hiciera con protesta o reserva, era indigno de ser llamado español y perdía, a causa de ello, sus honores, títulos y empleos. Debía ser alejado de la monarquía. En el Norte y en Cataluña las partidas de absolutistas y legitimistas consiguieron por lo menos producir un estado de anarquía. Era, con toda evidencia, un caso que hacía necesaria la intervención de la Santa Alianza.

Tomado de **Enciclopedia de Historia Universal**. Salvat Mexicana de Ediciones, 1980, Tomo 10, [pp. 155-156]

Durante los diez años del reinado de Luis XVIII, desde 1814 a 1824, los partidos se combatieron con las armas que les permitía la Carta, o sea la prensa y el parlamento; pero aunque se toleraba cierta libertad de prensa, se impedía la circulación de los periódicos con el establecimiento del impuesto o tasa de un sello en cada número, que llegó a ser hasta de veinte centésimos de franco.

La Carta constitucional establecía dos Cámaras: un Senado o Cámara de los Pares, vitalicios o hereditarios, escogidos por el rey, y la Cámara de los diputados, elegidos por el censo de los que pagaban una contribución superior a trescientos francos anuales. La Constitución o Carta borbónica no fijaba recurso para reformarla y, en cambio, permitía que el rey pudiera publicar ordenanzas para la seguridad del estado. Ya veremos que esta regia prerrogativa, notoriamente ambigua, pues no se determinaba cuándo la seguridad del estado peligraba, ocasionó la caída de los Borbones.

Para imponer sus principios, los ultras y las oposiciones se esforzaron en conseguir mayoría en la Cámara de los diputados. Y, ¡cosa rara!, de la contribución mínima de trescientos francos, que prometía dar un censo reaccionario, resultó un cuerpo electoral en que predominaba la burguesía contraria a los ultras, quienes, al advertir su error, quisieron rebajar la cuota que daba derecho a estar inscrito en las listas electorales, porque los modestos propietarios y casi los proletarios estaban más sujetos a la influencia y al dominio del clero y la nobleza que los medianamente acomodados.

Tomado de **Enciclopedia de Historia Universal**, Salvat Mexicana de Ediciones, 1980, Tomo 10, p. 163

Los autores de la Restauración se basaron en las ideas de una serie de teóricos que, a partir de las **Reflexiones sobre la República en Francia**, del inglés E. Burke, defienden el *principio del origen divino del poder monárquico*, a través del Papa, representante de Dios en la tierra (es decir, alianza entre trono y altar). La monarquía tenía un carácter absoluto: el rey era el propietario legítimo de la nación y no tenía que rendir cuentas a nadie nada más que a Dios. Por lo tanto la soberanía popular y las constituciones eran un atentado contra esa propiedad: el hombre no tenía facultad para limitar ese poder proveniente de Dios.

Otros teóricos fueron Luis de Bonald, filósofo y político francés defensor de los principios monárquicos y religiosos (**Teoría del poder político y religioso**, 1796), Ludwig von Haller, Montalembert y Joseph de Maistre, en cuya principal obra política, **Consideraciones sobre Francia** (1797), presenta la Revolución Francesa —sujeto central de sus reflexiones— como un acontecimiento satánico y "radicalmente malo", tanto por sus causas como por sus efectos. Enemigo declarado, al igual que el filósofo británico E. Burke, de las ideas propugnadas por la Ilustración, condenó igualmente la democracia, por ser causa de desorden social, y se mostró firme partidario de la monarquía hereditaria.

Los principios de la Restauración surgen de las ideas tradicionalistas ya comentadas y que serán aplicados después a la práctica en el Congreso de Viena:

Principio de legitimidad. Es la devolución del trono a su legítimo poseedor, el rey, que lo recibe de Dios y al que nadie, ni ninguna institución (es decir, constituciones) le pueden arrebatar o limitar su poder (carácter absoluto de la monarquía).

Las monarquías, por tanto, no estuvieron limitadas por ninguna constitución revolucionaria o documento que recordara a Napoleón o alguna revolución, excepto en el caso de Francia, país en el que para poder negociar y mantener la paz y el equilibrio se realizó una carta otorgada.

Principio de equilibrio. Recaba un nuevo orden internacional dirigido por las grandes potencias, ya que existe una relación entre el poder de un país y la responsabilidad internacional que le corresponde desempeñar. Se aplicó el principio regulador, con la necesidad de restaurar el mapa, para plantear un equilibrio de fuerzas, y que ningún país fuese hegemónico.

Principio de intervención o solidaridad. Consiste en el derecho a intervenir en los asuntos internos de un Estado cuando lo que sucede en él repercute a los demás o solo para restaurar por solidaridad, los derechos de un rey legítimo. Se aplicó el principio de intervencionismo político, se aceptó que las potencias europeas interviniesen en los intereses de otras bajo la justificación que se deseaba no poner en peligro el equilibrio internacional. Esto es algo propio de la sociedad contemporánea, precedente de la O.T.A.N. y el Pacto de Varsovia.

Tomado de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/eur.asp>

2ª. Lectura

El Congreso de Viena (1814-1815).

El príncipe austriaco Klemens von Metternich convocó a un gran congreso con la finalidad de restablecer la paz en el viejo continente y reintegrar la forma de gobierno existente antes de 1789, es decir, restaurar en el trono a los monarcas. Al Congreso de Viena asistieron cientos de representantes del Antiguo Régimen y las potencias que dirigieron la nueva política europea a través de sus diplomáticos fueron Austria, Gran Bretaña (Robert Stewart, vizconde de Castlereagh) Rusia (Neselrode), Prusia (Karl August von Handenberg). También asistió la comitiva francesa encabezada por Charles Maurice Talleyrand.

Las potencias acordaron *modificar las fronteras políticas de los Estados europeos* resolviendo dejar el territorio francés como estaba antes de la Revolución de 1789. Estas determinaciones provocaron que minorías etnolingüísticas quedaran incorporadas y dispersadas en territorios donde eran dominadas por las potencias vencedoras de Napoleón Bonaparte que se reparten territorialmente a Europa, reavivándose así el sentimiento y los movimientos nacionalistas para demandar un espacio geográfico propio, recurriendo a las ideas liberales y a la tradición histórica.

Las mismas ambiciones de las potencias dividieron el sentido político en dos bloques: Inglaterra y Austria, y Rusia y Prusia. Estas rivalidades enfrentaban a Rusia con Austria, porque las dos pretendían expansionarse por los Balcanes ante la descomposición del Imperio Turco, y con Inglaterra, porque Rusia deseaba el predominio en el continente e Inglaterra quería un equilibrio para conservar su hegemonía en el mar. Austria rivalizaba con Prusia puesto que el engrandecimiento de la segunda podría unificar Alemania, acabando con la hegemonía austriaca.

La combinación de principios y ambiciones de las potencias dieron como resultado la configuración de un nuevo mapa europeo que favorecía a las grandes e ignoraba las realidades y deseos nacionales de otras. Los cambios geopolíticos que se produjeron fueron los siguientes:

Francia volvió a sus fronteras de 1791 y, después del Imperio de los Cien Días, el Congreso decidió rodearla de unos estados tapón para evitar su engrandecimiento: al norte los Países Bajos (Holanda, Bélgica y Luxemburgo); al este la Confederación Helvética que pasó de 12 a 26 cantones; al sureste el reino de Piamonte-Cerdeña, agrandado con Saboya, Niza y Génova.

Rusia recibió Finlandia, Besarabia y las dos terceras partes de Polonia, aunque Cracovia quedó como república independiente. Rusia se convirtió en la mayor potencia continental.

Austria renunció a Bélgica y recibió en compensación el reino Lombardo-Veneto del norte de Italia, una parte de Polonia, las provincias Ilíricas y el Tirol.

Prusia tomó una parte de Polonia (Danzing y el ducado de Pozen), la Pomerania sueca, parte de Sajonia y la rica zona de Renania al oeste de Alemania. Pero quedó separada en dos partes por Hannover y Francfort.

Inglaterra obtuvo una serie de puntos estratégicos que la convirtieron en la dueña del mar: Malta y las islas Jónicas (el control del Mediterráneo); la isla de Helgoland y Hannover (el control del mar del Norte y del Báltico); el Cabo, Ceilán, y algunas islas en las Antillas.

Alemania no restableció el imperio sino que creó la Confederación Germánica formada por 39 estados independientes que sólo tenían en común una dieta bajo la presidencia de Austria.

Otros cambios: Dinamarca perdió a Noruega y se agregó a Suecia; a cambio Dinamarca recibe Holstein, Schleswig y Lauenburgo. Italia quedó dividida en siete estados.

Tomado de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/eur.asp>

De igual manera, las potencias monárquicas determinaron formar una alianza de carácter militar (la Santa Alianza, integrada por Austria –católica-, Prusia –protestante-, y Rusia -ortodoxa) para erradicar cualquier brote liberal y revolucionario en Europa y, de ser posible en América para evitar que se difundieran las ideas de libertad, democracia y soberanía popular.

.....

La época comprendida entre 1830 y 1870 representa el triunfo y auge de la burguesía liberal, que en estos años centrales del siglo XIX vive un momento de plena expansión en todos los aspectos. La burguesía se encuentra en el centro de la actividad social y cultural, y en el núcleo del poder económico y político, sin rivales ni por encima ni por debajo del espectro social, o al menos con los rivales desplazados y dominados. En efecto, desde 1830, por un lado, es la clase ascendente que se ha impuesto y ha controlado a los estamentos privilegiados del Antiguo Régimen –nobleza y clero-, y, por otro, domina y explota totalmente a las clases bajas y trabajadoras que aún no han tomado conciencia de clase ni se han organizado en la lucha contra la explotación burguesa –proletariado y socialismo-, lo que se iniciará en los últimos años de esta época. La burguesía actúa triunfante y sola: es su momento de crecimiento y expansión y también el de su diversificación entre la alta burguesía y las clases medias, lejos ya del aparente uniformismo del Tercer Estado de la época anterior.

Sí entre 1815 y 1830 se produce en el continente la existencia de hecho de dos Europas inadaptables entre sí (la representada por las formas políticas absolutistas, y la estructurada en torno al liberalismo socio-económico, que se enfrentarán en una secuencia de movimientos revolucionarios y reacciones contrarrevolucionarias), es desde 1830, aproximadamente, cuando se impone de forma definitiva la revolución liberal-burguesa con todo lo que representa, configurando la plenitud del ciclo burgués contemporáneo. El protagonismo de esta profunda tendencia

revolucionaria corresponde a la burguesía y a las clases medias, que mueven en su favor a los grupos populares. Las fuerzas que integran y animan estos movimientos revolucionarios, y que caracterizan a la burguesía, son variadas: el liberalismo económico (capitalismo) y político (democracia); el romanticismo y el realismo como expresiones culturales, a las que seguirá el naturalismo, el nacionalismo de los pueblos sometidos y divididos (Italia y Alemania). En la segunda parte de esta época se desarrolla una nueva fuerza: la de los movimientos obreros y el socialismo, que actuarán aglutinando al proletariado contra la hegemonía burguesa.

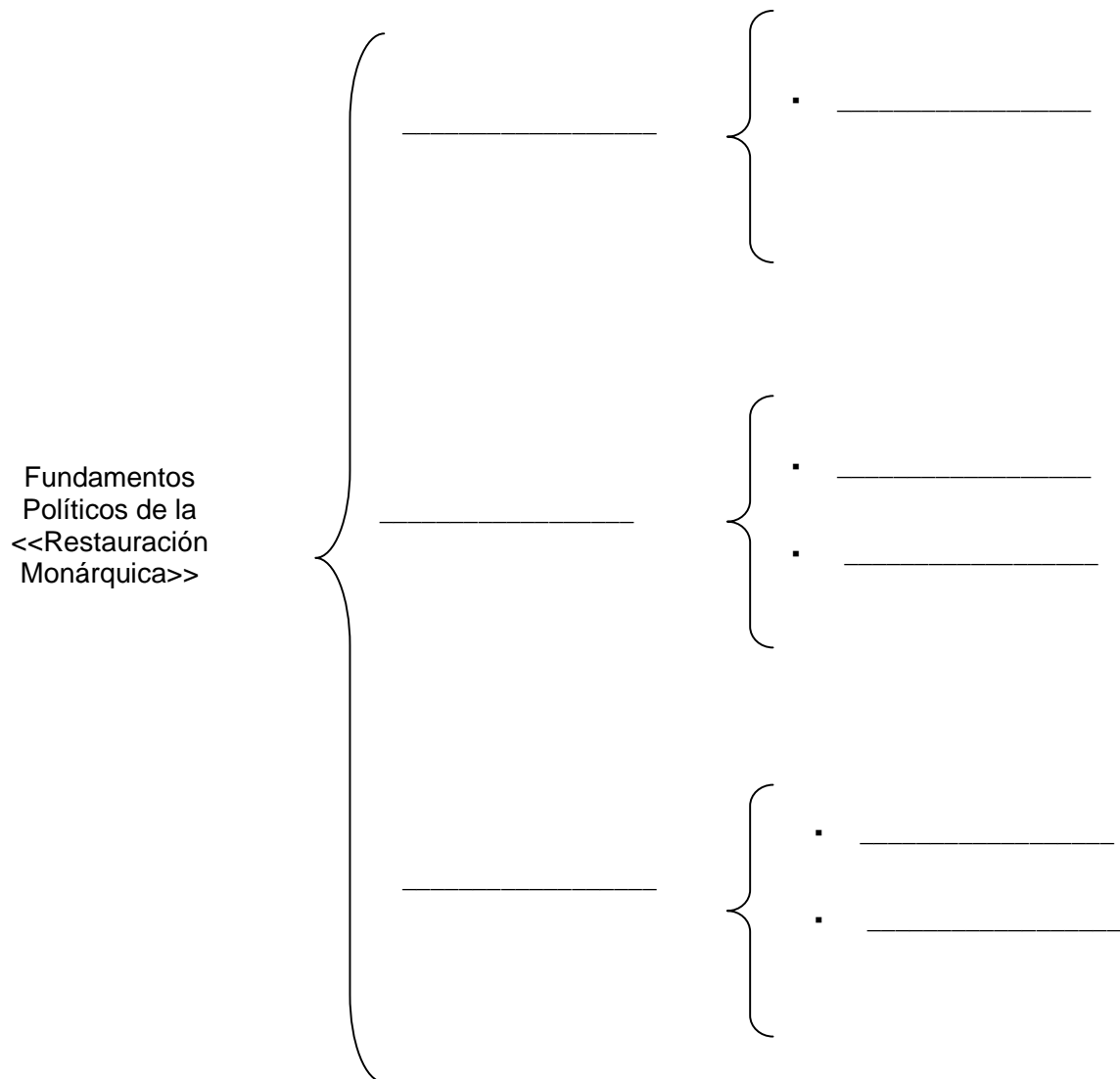
Lectura tomada de López-Cordón Cortezo Ma. Victoria y José Urbano Martínez Carreras, *Análisis y comentario de textos históricos. Vol. II. Edad Moderna y Contemporánea*, Edit. Alambra, Madrid, 1985. [pp. 242-243]

- Posteriormente, divididos en equipos de trabajo de cuatro alumnos, dos integrantes se encargarán de realizar una lectura puntual de alguno de los dos textos.

Con la participación de todos los integrantes del equipo se reconstruirá el contexto de la época de la Restauración Monárquica.

	¿Cuándo se desarrolló? (Siglo o año)	¿Dónde se desarrolló	¿Quiénes? (Personajes o grupos sociales)	¿Cómo?	¿Para qué?	Consecuencias políticas, sociales, económicas e ideológicas. (cambios y continuidades)
Restauración Monárquica						

Con base en el escrito “La Restauración Monárquica en Europa (1814-1830)” se elaborará un cuadro sinóptico.



Se responderá de manera conjunta los siguientes cuestionamientos sin perder de vista los factores políticos internos y externos:

- a) ¿Por qué razones no se logró consolidar la <<Restauración Monárquica>>?

- b) ¿Existen similitudes entre Fernando VII y Luis XVIII en su proceder como gobernantes monárquicos? ¿Cómo actuaron sus gobernados? ¿Realmente lograron erradicar las ideas liberales?

Con relación a la lectura “El Congreso de Viena (1814-1815)” contestarán las preguntas que a continuación se enuncian:

- c. ¿Por qué las minorías etnolingüísticas recurrieron a las ideas liberales y a la tradición histórica para impulsar sus movimientos nacionalistas?

- d. ¿Podemos considerar movimientos nacionalistas con movimientos por la autonomía política?

III. Cierre: Conclusiones. (20 minutos)

- A partir de una lluvia de ideas, los alumnos conjuntamente con el profesor arribarán a conclusiones.

Ejemplo N°5

Aprendizajes:

Con base en la Línea del tiempo.”Los procesos históricos en el desarrollo del capitalismo, siglo XVIII” y el Círculo contextual “Los procesos históricos del siglo XVIII” [*situación*]

- Organiza [*primer verbo de capacidad*] procesos políticos y económicos simultáneos al socialismo utópico y al socialismo científico [*objeto*] anotándolos en las columnas del cuadro correspondiente [*acción*]

Tomando en consideración las lecturas “El socialismo utópico” y “Los movimientos obreros y el socialismo”.

- Elabora [*segundo verbo de capacidad*] un cuadro comparativo [*objeto*] reconstruyendo el contexto de la época y organizando las coincidencias y las diferencias entre los socialistas utópicos y los socialistas científicos [*acción*]

Dadas las preguntas:

1. ¿Por qué Marx y Engels consideraron que en la sociedad burguesa, el proletariado es la clase verdaderamente revolucionaria?
2. ¿Tenían o no razón para criticar a la sociedad burguesa?
3. ¿Qué relación tiene el tema con nuestro presente?
4. Actualmente ¿Cómo la clase obrera defiende sus intereses?

Y con base en las lecciones propuestas

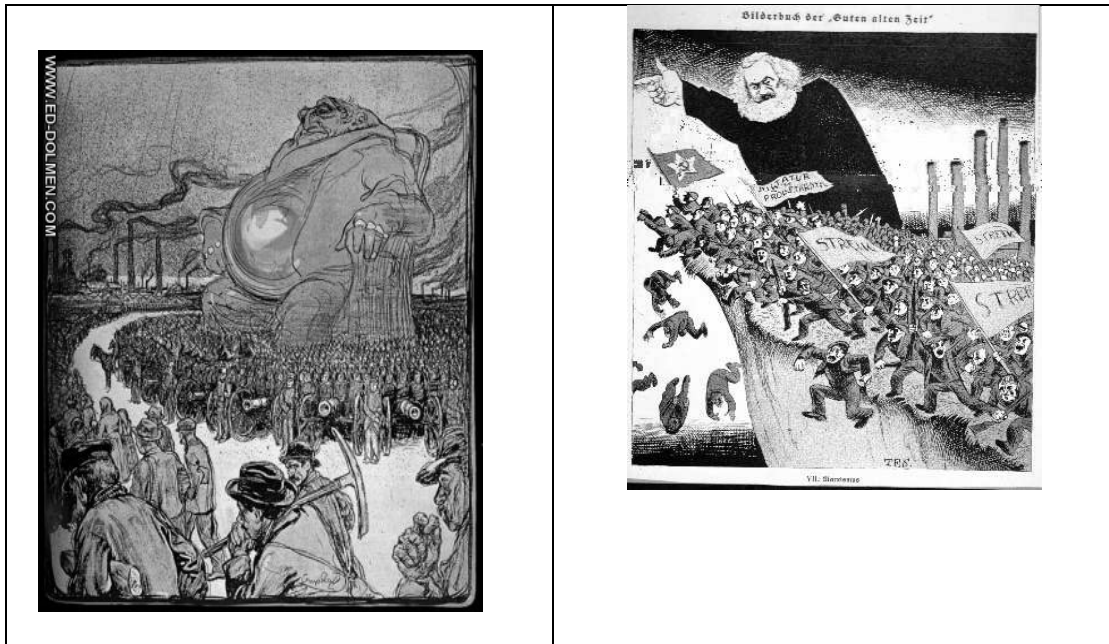
- Resuelve [*tercer verbo de capacidad*] las preguntas [*objeto*] formulando por escrito alguna(s) respuestas argumentadas que justifiquen la actividad verdaderamente revolucionaria del proletariado [*acción*].
- Infiere [*cuarto verbo de capacidad*] de las preguntas [*objeto*] la relación pasado-presente identificando por escrito las forma de lucha de la clase obrera en la época actual en la defensa de sus intereses.

Tema: *El socialismo utópico, el socialismo científico y el anarquismo. La organización de la clase obrera y la Comuna de Paris (1871).*

PLAN DE CLASE

I. Apertura (Foco Introdutorio).

Observa detenidamente las imágenes y responde de manera individual lo siguiente:



a) Desde una perspectiva social. ¿A quiénes representan los personajes centrales? ¿Reconoces a algunos de ellos?

b) ¿Qué mensaje nos proyectan las imágenes?

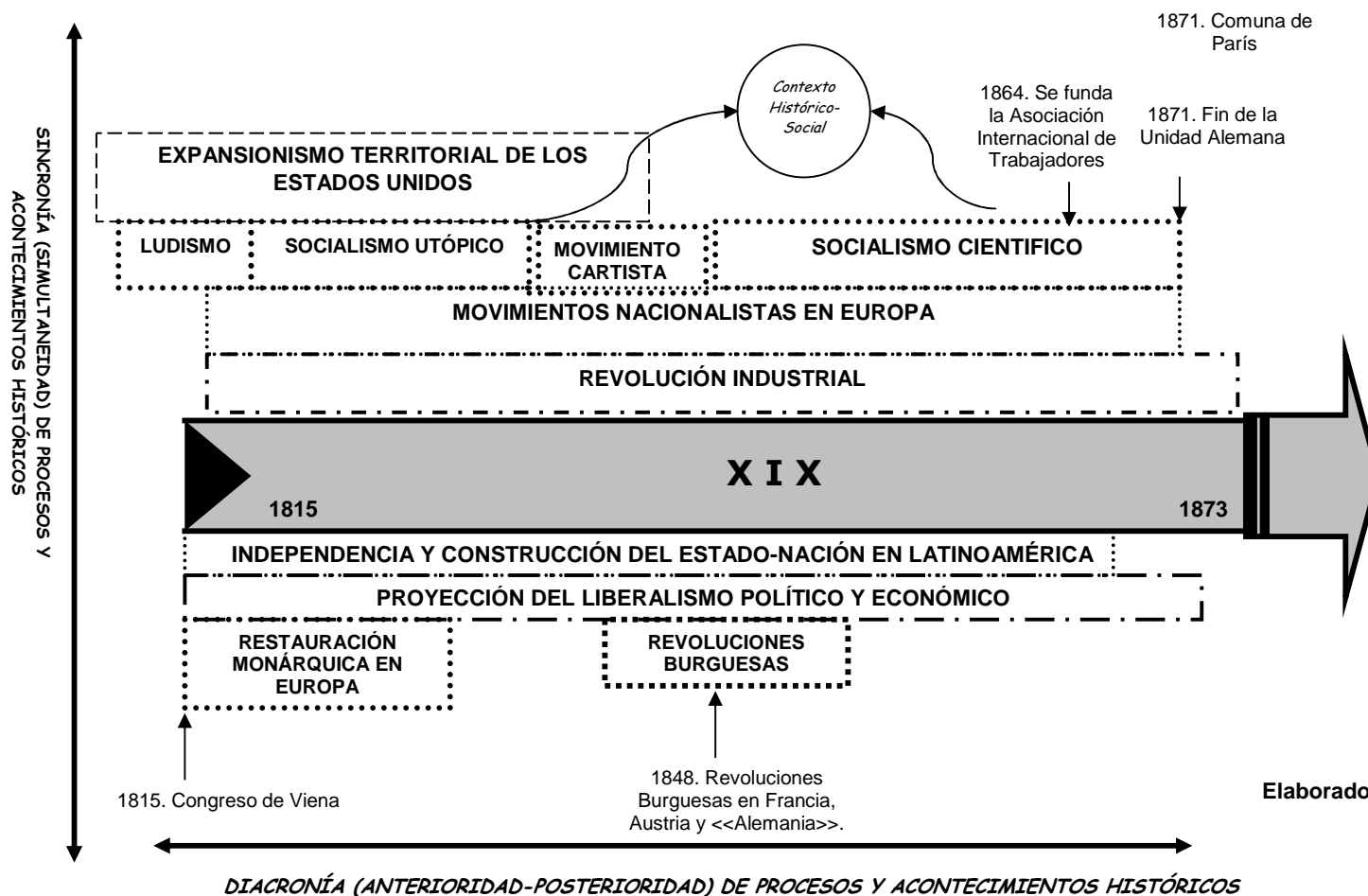
c) ¿Cómo titularías cada una de las imágenes? ¿Por qué ese título?

d) ¿Con qué tema (s) visto (s) anteriormente se relaciona (n)?

II. Desarrollo.

Actividad individual: observa la Línea del tiempo “Los procesos históricos en la consolidación del capitalismo durante el siglo XIX (1815 hasta 1873)” y el Círculo contextual “Los procesos históricos del siglo XIX (1815-1873)”.

LOS PROCESOS HISTÓRICOS EN LA COSOLIDACIÓN DEL CAPITALISMO DURANTE EL SIGLO XIX (1815 hasta 1873)





Elaborado por el autor, 2009

¿Qué procesos fueron simultáneos al socialismo utópico y al socialismo científico (Tiempo Didáctico: 10 minutos)

<i>Procesos Políticos</i>	<i>Procesos económicos</i>

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
¿Qué procesos históricos anteceden al Socialismo científico?	
¿Qué procesos históricos fueron contemporáneos Socialismo científico?	

II. Desarrollo.

- Se recomienda primero realizar una lectura individual detenida de los textos, subrayando las ideas importantes e identificando los principales conceptos.
- Organizados en equipos de trabajo de cuatro alumnos, dos integrantes efectuarán una lectura precisa de alguno de los dos textos.

1ª. Lectura

El Socialismo Utópico.*

El socialismo moderno nace ya bajo los efectos de la revolución industrial, iniciada a fines del siglo XVIII, que vino a propiciar también el liberalismo económico con su grave consecuencia del empobrecimiento de grandes grupos del proletariado. Se ve claramente que la actitud debe ser la socialización de los medios de producción y el control y dirección estables de la actividad económica. Aún no se habla, es cierto, de la lucha de clases, pero se advierte que a través de una reforma jurídica puede lograrse mucho a favor de los trabajadores.

Las ideas de Saint-Simon, [Charles] Fourier, [Joseph Pierre] Proudhon y Robert Owen difieren en aspectos, pero cabe señalar rasgos comunes que caracterizan en su conjunto este socialismo:

- 1) Precisan abolir la propiedad privada, desde su raíz. Para ello la sociedad por medio de su representante el Estado, ha de socializar los medios de producción.
- 2) Esto lleva directamente a un ideal de justicia, que frenará las reiteradas revoluciones políticas.
- 3) El disfrute colectivo de los bienes se convierte en *desideratum* propiciando y promoviendo un tipo de moral social utilitaria.
- 4) Por su parte, la historia en su universalidad revalida la ley del progreso, cuyo uno de sus testimonios, acaso principal, será la realización del socialismo.

Saint-Simon (1750-1825). El socialismo humanitario industrial.

En su juventud, este personaje participó en la guerra de independencia americana (1779-1782) y de retorno a Francia, se inclinó a favor de la revolución (1789). Más tarde fue industrial y desde 1798 se consagró a la filosofía. Algunas de sus obras importantes fueron *La Industria* (1817), seguida de *La política* (1819), *El Organizador* (1820), *Del sistema industrial* (1822), *El Catecismo de los Industriales* (1824) y *El nuevo cristianismo* (1825).

El antiguo sistema social –explicaba en *El Organizador*- partía de la idea de que el país es el patrimonio de los gobernantes, quienes lo administraban en su provecho; pero el sistema político debe tender a la felicidad de los gobernados, es decir, a la satisfacción de sus necesidades físicas y morales, lo cual depende del desenvolvimiento de las artes y de los oficios. Científicos y productores deben de ser los dirigentes de la sociedad política, fundada sobre el trabajo, el cual crea un orden que expresa la colaboración colectiva de las clases productoras en conformidad con las exigencias de la técnica. Condena a los <<ociosos>> privilegiados del Antiguo Régimen, y asigna a los productores, es decir, a los industriales la función política central de la nueva sociedad. Los científicos conservan la misión teórica de establecer leyes del cuerpo social.

En una elocuente parábola muestra la conveniencia de confiar a los técnicos y a la clase productiva el poder político: <<Si Francia perdiera de improviso los tres mil individuos que cubren los cargos políticos, administrativos y religiosos más importantes, el Estado no sufriría ningún daño, en efecto, sería fácil sustituir a tales individuos con otros tantos aspirantes, que no faltan nunca. Pero si Francia perdiera de pronto los tres mil científicos más expertos y hábiles, los artistas y artesanos que posee, el daño para la nación sería irreparable puesto que éstos hombres son los ciudadanos más esencialmente productores, los que ofrecen los productos más necesarios, dirigen los trabajos más útiles para la nación y la hacen productivas en las ciencias, en las artes y en los oficios, sin ellos, se convertiría en un cuerpo sin alma: caería inmediatamente en un estado de inferioridad frente a las naciones de las que ahora es rival y continuaría siendo inferior respecto a ellas hasta que hubiera reparado la pérdida y hubiera vuelto a tener cabeza>>.

Saint- Simon propone un nuevo orden político socializado fundado en la producción industrial. En un consejo industrial los fabricantes, comerciantes y agricultores sustituirían a los parlamentos, compuestos de leguleyos y militares, que tradicionalmente centralizan el poder y disminuyen la libertad de la nación. La actividad política se reduciría al mero mantenimiento de la tranquilidad pública y a la administración del capital de la sociedad, es decir, de las energías productivas de la nación, cuyos intereses se coordinarán entre sí contribuyendo todas al bienestar común y asegurando la perfecta racionalidad del sistema. En esa colaboración pacífica de todas las fuerzas se cumplirá el principio de justicia: a cada uno según su capacidad; a cada capacidad según sus obras.

Esta sociedad justa, socializada y pacífica será el resultado necesario del progreso inmanente de la historia humana.

* Texto adaptado tomado del Estudio Introdutorio de Larroyo, Francisco en Comte, Augusto, *La filosofía positiva*, Edit. Porrúa, México, 1979, [pp. XVII-XXIII]

Roberto Owen: el socialismo cooperativo. **

Roberto Owen nació en 1771, y era hijo de un talabartero. Entró de niño como aprendiz en un gran taller de manufactura, donde fue ascendiendo hasta apoderado, para acabar de consorcio de una fábrica constructora de máquinas de hilar algodón. A los diecinueve años, Owen era ya director de una fábrica textil de Manchester. En 1795 se estableció por su cuenta como fabricante.

Para Owen el carácter del hombre depende de las condiciones de vida. Si queremos, pues mejorar al hombre, no tenemos más remedio que modificar las condiciones en que vive. Y como la educación ejerce grandísima influencia sobre el desarrollo humano, deben concentrarse todos los ciudadanos en el sistema de educación.

En New Lanark, Owen puso en práctica sus ideas. En vez de las viejas y míseras chozas, pegadas las unas a las otras, en que se hacinaban los obreros, construyó calles nuevas y anchas con casas limpias y espaciosas. En vez de la jornada de trabajo de catorce horas que venía aplicándose, introdujo en su fábrica la jornada de diez horas y media, y suprimió parcialmente el trabajo infantil. Fundó escuelas de niños para los hijos de los obreros, a partir de los dos años y, fiel a su teoría, desterró de las escuelas la enseñanza puramente libresca e implantó para sustituirla el método práctico de la observación directa. Decretó, además, la prohibición de premios y castigos, finalmente organizó en New Lanark despachos de consumo que, gracias a sus compras en grande, podían suministrar a los obreros mercancías buenas a precios baratos. Al sobrevenir la crisis de 1806, que dejó en la calle y sin pan a miles de obreros, Owen se vio obligado a cerrar su fábrica, pero no despidió a su personal, como los demás fabricantes, sino que siguió abonándoles sus jornales.

Esta actividad reformadora desplegada en su fábrica de New Lanark incitó a Owen a emprender una campaña pública de carácter social. Desde 1812, se dedicó a propagar la reforma escolar y la necesidad de una reforma fabril. En 1816 se hizo socialista, y en este mismo año apareció su obra titulada *Una nueva concepción de la sociedad*. En este libro, Owen somete a una crítica minuciosa los resultados de la revolución industrial. La religión, la propiedad, la indisolubilidad del matrimonio, forman, según él, la <<trinidad del mal>> que hay que abolir. La propiedad privada –dice- hace del hombre un demonio y del mundo un infierno.

Owen pone de relieve las estridentes contradicciones de la sociedad capitalista: la desproporción entre la producción y el consumo, el desarrollo imponente de las fuerzas productivas acompañado de la depresión del nivel de vida de las masas; los gigantescos gastos del comercio. Esboza un plan de sociedad futura, en la que se borrarán las diferencias entre el campo y la ciudad: en las colonias de Owen el trabajo industrial aparece combinado con las labores agrícolas, si bien éstas

desempeñan el papel principal. Las <<comunidades>> owenianas se basan en la cooperación y el consumo común. Hay que resaltar que Owen, que supo comprender perfectamente la miseria social desatada por el triunfo de las máquinas, tiene, no obstante, el acierto de construir su sociedad del futuro sobre el reconocimiento del sistema fabril.

En ese sentido, Owen partió de la idea de organizar, <<colonias de unidad y cooperación>>, pero pronto llegó a la conclusión de que era necesario transformar toda la sociedad en una Federación de municipios comunistas. Sin embargo, Owen, como todos los utopistas, confiaba en llegar a la meta por la vía pacífica exclusivamente, predicando con el ejemplo (en 1824, organizó en América la colonia llamada (<<Nueva Armonía>>) y no veía en el proletariado la fuerza propulsora y decisiva a transformar la sociedad. A su vez, la clase obrera inglesa permaneció durante mucho tiempo indiferente a las ideas de Owen.

Alrededor de 1830 empiezan a fundarse cooperativas, <<bazares de cambio>> y <<Bancos obreros comunales>>, con ayuda de los cuales Owen confiaba en garantizar “un intercambio justo” de los productos de sus asociados. Por ello Owen es considerado el padre del movimiento cooperativista y, si bien es cierto, que sus ideas no se arraigaron dentro del pensamiento obrero de la época, esto se debió a la apatía y el apoliticismo del proletariado. Correspondería a Carlos Marx y Federico Engels la tarea de concientizar al proletariado para que defendiera sus intereses de clase y transformara radicalmente a la sociedad burguesa.

** Texto adaptado tomado de Dunker, Herman, *Historia del movimiento obrero*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1979. [pp. 63-66]

2ª. Lectura

Los movimientos obreros y el socialismo. ***

El desarrollo del capitalismo, con las transformaciones económicas y sociales que implica, va a originar también la formación de grandes masas sociales de trabajadores, así como las tensiones, diferencias y conflictos con la burguesía tanto en lo económico como en lo social. Todo el sistema capitalista liberal es sometido a revisión y crítica, manifestándose la oposición y los ataques en un doble plano: por un lado, los teóricos, que elaboran una nueva filosofía social, el socialismo; cuya más científica formulación, tras las doctrinas del socialismo utópico, se debe a Marx y Engels (*Manifiesto Comunista*, 1848), y, por otro, el proletariado, que toma conciencia de su situación como clase social y se organiza en los colectivos de obreros, que son de dos tipos, sindicales y políticos. Toda esta actividad desemboca, a nivel mundial, en la fundación de la Asociación Internacional de Trabajadores.

Manifiesto Comunista: el proletariado.

De todas las clases que hoy se enfrentan con la burguesía, no hay más que una verdaderamente revolucionaria: el proletariado. Las demás perecen y desaparecen con la gran industria, el proletariado, en cambio, es su producto genuino y peculiar.

Los elementos de las clases medias, el pequeño industrial, el pequeño comerciante, el artesano, el labriego, todos luchan contra la burguesía para salvar de la ruina su existencia como tales clases. No son, pues, revolucionarios, sino conservadores. Más todavía, reaccionarios, pues pretenden volver atrás la rueda de la historia. Todo lo que tienen de revolucionario es lo que mira a su tránsito inminente al proletariado; con esa actitud no defienden sus intereses actuales, sino los futuros; se despojan de su posición propia para abrazar la del proletariado.

El proletariado andrajoso, esa putrefacción pasiva de las capas más bajas de la vieja sociedad, se verá arrastrado en parte al movimiento por una revolución proletaria, si bien las condiciones todas de su vida lo hacen más propicio a dejarse comprar como instrumento de manejos reaccionarios.

Las condiciones de vida de la vieja sociedad aparecen destruidas en las condiciones de vida del proletariado. El proletariado carece de bienes. Sus relaciones con la mujer y con los hijos no tienen ya nada de común con las relaciones familiares burguesas; la producción industrial moderna, el moderno yugo del capital, que es el mismo en Inglaterra que en Francia, en Alemania, que en Norteamérica, borra en él todo el carácter nacional. Las leyes, la moral, la religión, son para él otros tantos prejuicios burgueses tras los que anidan otros tantos intereses de la burguesía. Todas

las clases que le precedieron y conquistaron el Poder procuraron consolidar las posiciones adquiridas sometiendo a la sociedad entera a su régimen de adquisición. Los proletarios solo pueden conquistar para si las fuerzas sociales de la producción aboliendo al régimen adquisitivo a que se hallan sujetos, y con él todo el régimen de apropiación de la sociedad. Los proletarios no tienen nada de propio que asegurar, sino destruir todos los aseguramientos y seguridades privadas de los demás.

Hasta ahora, todos los movimientos sociales habían sido movimientos desatados por una minoría o en interés de una minoría. El movimiento proletario es el movimiento autónomo de una inmensa mayoría en interés de una mayoría inmensa. El proletariado, la capa más baja y oprimida de la sociedad actual, no puede levantarse, incorporarse, sin hacer saltar. Hecho añicos desde los cimientos hasta el remate, todo ese edificio que forma la sociedad oficial.

Por su forma, aunque no por su contenido, la campaña del proletariado contra la burguesía empieza siendo nacional. Es lógico que el proletariado de cada país ajuste ante todo las cuentas con su propia burguesía.

Al esbozar, en líneas muy generales, las diferentes fases de desarrollo del proletariado, hemos seguido las incidencias de la guerra civil más o menos embozada [disfrazada] que se plantea en el seno de la sociedad vigente hasta el momento en que esta guerra civil desencadena una revolución abierta y franca, y el proletariado, derrocando por la violencia a la burguesía, echa las bases de su poder.

Hasta hoy, toda sociedad descansó, como hemos visto, en el antagonismo entre las clases oprimidas y las opresoras. Más para poder oprimir a una clase es menester asegurarle, por lo menos, las condiciones indispensables de vida, pues de otro modo se extinguiría, y con ella su esclavizamiento. El siervo de la gleba se vio exaltado a miembro de municipio sin salir de la servidumbre, como el villano convertido en burgués bajo el yugo del absolutismo feudal.

La situación del obrero moderno es muy distinta, pues lejos de mejorar conforme progresa la industria, decae y empeora por debajo del nivel de su propia clase. El obrero se depauperera, y el pauperismo se desarrolla en proporciones mucho mayores que la población y la riqueza. He ahí una prueba palmaria de la incapacidad de la burguesía para seguir gobernando la sociedad e imponiendo a ésta por norma las condiciones de vida como clase. Es incapaz de gobernar, porque es incapaz de garantizar a sus esclavos la existencia ni aun dentro de su esclavitud, porque se ve forzada a dejarlos llegar hasta una situación de desamparo en que no tiene más remedio que mantenerles, cuando son ellos quienes debieran mantenerla a ella. La sociedad no puede seguir

viviendo bajo el imperio de esa clase; la vida de la burguesía se ha hecho incompatible con la sociedad.

La existencia y el predominio de la clase burguesa tienen por condición esencial la concentración de la riqueza en manos de unos cuantos individuos, la formación e incrementación constante del capital; y éste, a su vez, no puede existir sin el trabajo asalariado. El trabajo asalariado presupone, inevitablemente, la concurrencia de los obreros entre sí. Los progresos de la industria, que tienen por cauce automático y espontáneo a la burguesía, imponen, en vez del aislamiento de los obreros por la concurrencia, su unión revolucionaria por la organización. Y así, al desarrollarse la gran industria, la burguesía ve tambalearse bajo sus pies las bases sobre que produce y se apropia lo producido. Y a la par que avanza, se cava su fosa y cría a sus propios enterradores. Su muerte y el triunfo del proletariado son igualmente inevitables.

(C. Marx y F. Engels. *El Manifiesto Comunista*, 1848, Madrid, Ayuso, 1974; versión de W. Roces).

*** Textos tomados de López-Cordón Cortezo Ma. Victoria y José Urbano Martínez Carreras, *Análisis y comentarios de textos históricos. Vol. II Edad Moderna y Contemporánea*, Edit. Alambra, Madrid, 1985. [pp. 266 y 268-270]

Una vez efectuada las lecturas y comentadas en equipo contestarán las preguntas exponiendo las razones que justifiquen el papel revolucionario del proletariado y su proyección en la época presente.

1. ¿Por qué Marx y Engels consideraron que en la sociedad burguesa, el proletariado es la clase verdaderamente revolucionaria?

2. ¿Tenían o no razón para criticar a la sociedad burguesa?

3. ¿Qué relación tiene el tema con nuestro presente?

4. Actualmente ¿Cómo la clase obrera defiende sus intereses?

DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE EL MOVIMIENTO OBRERO

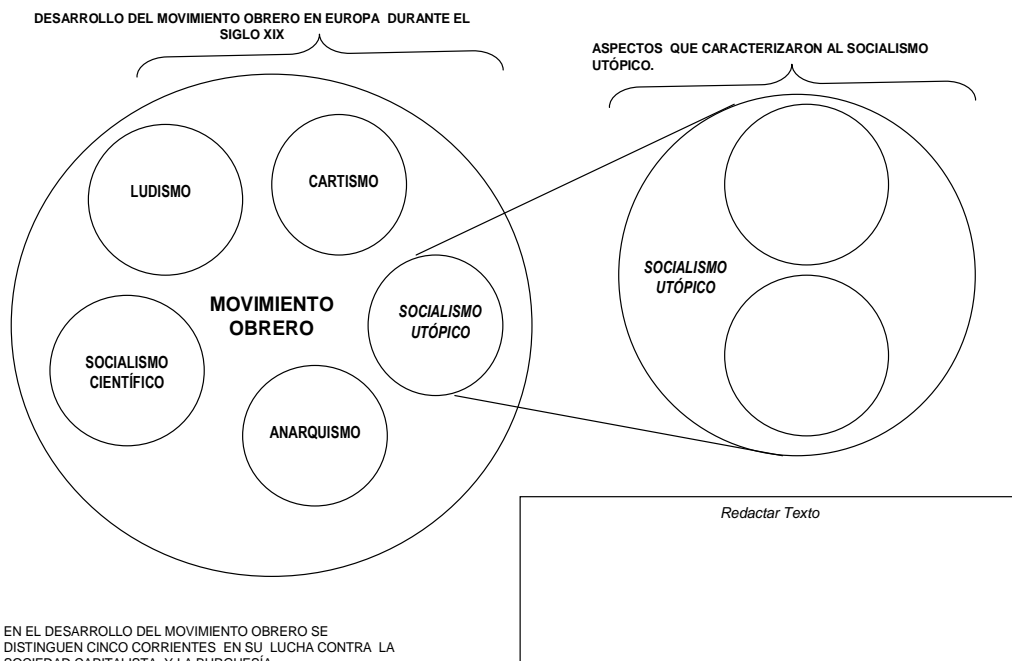
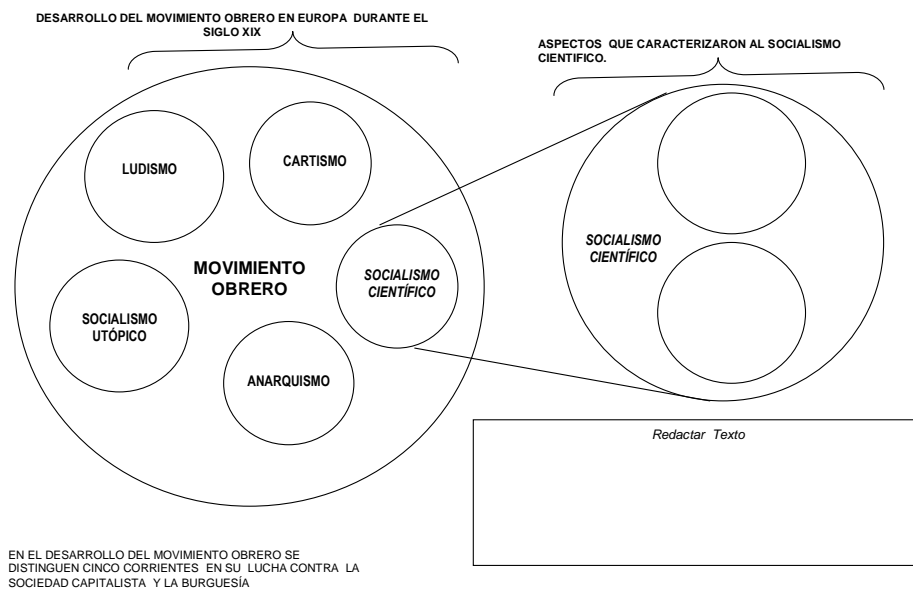


DIAGRAMA DE CÍRCULO DE CONCEPTOS HISTÓRICOS SOBRE EL MOVIMIENTO OBRERO



Elaborado por el autor, 2009

III. Cierre: Conclusiones

Conclusiones.

La ausencia de aprendizajes y contenidos en el Programa de Estudios de Historia Universal Moderna y Contemporánea temáticos que prioricen iniciar a los alumnos en la construcción de hechos y procesos históricos, dieron origen a este trabajo de investigación.

De tal manera que su contenido versa sobre una propuesta didáctica que revaloriza la *contextualización histórica* cuyo aprendizaje es fundamental, ya que constituye una herramienta intelectual que habrá de auxiliar a los alumnos en la tarea de generar el conocimiento a través de la organización de la información, y de este modo, encontrarle sentido y significado al devenir de la humanidad.

Ciertamente, dicha categoría está abigarrada de otros conceptos esenciales en el aprendizaje del conocimiento histórico. Ante esta complejidad es necesario para su aprendizaje que los escolares vayan incorporando a su bagaje cognitivo, de modo gradual, los conceptos de proceso y totalidad histórica, el espacio temporal y geográfico, las causas lejanas y mediatas, los motivos de los agentes históricos, las consecuencias generadas en términos de cambios y continuidades en los niveles social, político, económico y cultural; así como la de percibir la interrelación que guardan entre sí todos estos factores tendientes a la recreación del pasado y a su paulatina comprensión.

En cada sesión se aplicó un diagnóstico empleando una línea del tiempo y el gráfico denominado <<Círculo contextual>>, y una serie de planteamientos para detectar los conocimientos previos de los alumnos. Estos saberes constituyen el punto de partida en la adquisición de nuevos aprendizajes y otorgarles significatividad al estudio de las temáticas, acorde a los propósitos del CCH.

El uso combinado de la línea del tiempo y el círculo contextual tuvieron como cometido auxiliar a los estudiantes a identificar y distinguir los acontecimientos y procesos históricos, y con las actividades propuestas, se buscó fortalecer otras habilidades cognitivas conducentes a la construcción del conocimiento histórico.

Al mismo tiempo, se trató de cultivar el aspecto formativo de los alumnos a través de una instrucción sostenida en la práctica, en el saber hacer, para desarrollar la habilidad de reconstruir el ambiente de la época a partir de la noción de <<contexto histórico>>. Para respaldar este propósito educativo también se emplearon lecturas históricas cuidadosamente seleccionadas, acompañadas con actividades de aprendizaje para incentivar otras habilidades específicas de la disciplina histórica.

A este respecto se confirma que la gran mayoría de los escolares poseen un bagaje cognitivo suficiente para ubicar acontecimientos y procesos históricos, relacionar procesos simultáneos, identificar países protagonistas en un periodo determinado, describir consecuencias, enumerar características de sistemas políticos en un contexto delimitado, definir conceptos históricos, identificar aportaciones de los protagonistas de una época, caracterizar clases sociales, identificar personajes representados en una imagen, inferir lo que se proyecta en una imagen y relacionar temas antecedentes y consecuentes.

De acuerdo a las evidencias de aprendizaje de la primera práctica docente, se observa en términos generales, que la habilidad de los alumnos para ubicar en el tiempo los procesos y acontecimiento (s) histórico(s), superó en algunos casos más del 70%. Sin embargo, no tienen claridad para distinguir entre proceso y acontecimiento ya que al requerirles que señalaran los acontecimiento (s) ocurridos entre el siglo XVI y XVIII, casi el total de la población hizo referencia a procesos. Empero las dificultades para identificar procesos contemporáneos fueron evidentes pues poco más del 50% de escolares hicieron mención de algunos de ellos y el porcentaje restante no lo hizo.

Quizás esta situación deriva del empleo de la misma línea del tiempo, tanto en la auscultación de los conocimientos previos como en la actividad diseñada para el desarrollo de la clase. El contenido de dicha línea temporal alude a varios procesos y solamente a un acontecimiento histórico, motivo por el cual es conveniente incluir otros acontecimientos que permita a los alumnos diferenciar entre acontecimiento y proceso histórico, aunado a que el profesor en su calidad de experto subraye esta distinción. A pesar de esta salvedad situaron en tiempo y espacio el desarrollo del Mercantilismo (87%).

Sobre esta misma cuestión, los resultados de aprendizaje logrados en la segunda práctica docente, indican que el 54% de la población situó debidamente los procesos y acontecimientos desarrollados durante el periodo de aparición y difusión de la Ilustración.

En la tercera práctica, al explorar en los alumnos la habilidad de identificar los procesos históricos contemporáneos a la Revolución Francesa, estudiados con antelación, el porcentaje que respondió satisfactoriamente ascendió al 88%. Asimismo, al inducirlos a vincular los antecedentes con el contenido temático trabajado en el salón de clases, las respuestas emitidas fueron satisfactorias ya que 82% destacó la importancia de los aportes de los pensadores ilustrados y casi la totalidad de la población (91%) describió las características del régimen absolutista.

Al darle seguimiento en la cuarta práctica docente a la ubicación de los procesos en la línea del tiempo en correspondencia con la Restauración Monárquica, se observa que el 83% sí lo hizo de manera apropiada. Y, en la última práctica, el porcentaje fue casi similar ya que el 86% identificó los acontecimientos contemporáneos al desarrollo del socialismo utópico y científico.

Asimismo, en cada clase se privilegió atender los aprendizajes y contenidos, y el grupo se dividió en equipos de trabajo colaborativo para realizar las actividades diseñadas por el profesor.

Uno de los ejercicios planteados a los alumnos consistió en resolver un cuadro de doble columna. En términos generales los resultados fueron aceptables con relación a la identificación del tiempo y el espacio en los que se desarrolló el Mercantilismo, así como en el reconocimiento de las principales potencias mercantilistas puesto que el porcentaje de escolares que respondió apropiadamente superó más del 85%. No obstante, al requerirles que describieran la política interna y externa seguida por España, Francia e Inglaterra en el contexto del Mercantilismo, poco más del 50% de la población lo hizo de manera adecuada.

De forma semejante se solicitó al alumnado centrarse en describir las diferencias y coincidencias en el pensamiento de los socialistas científicos y utópicos. En este ejercicio

el 54% del grupo logró establecer los contrastes y similitudes de ambas corrientes de pensamiento.

En relación con los cuestionarios insertos en cada una de las sesiones, es importante subrayar su intencionalidad para fomentar cierto nivel cognitivo, es decir, para promover el *saber elemental* o la *comprensión* que implica mayor complejidad.

En el caso del plan de clase de la primera sesión, las preguntas estuvieron orientadas a la comprensión de los diversos factores que originaron la doctrina económica mercantilista, de las consecuencias derivadas en España ante la falta de una industria manufacturera, así como de la política francesa e inglesa para debilitar al imperio colonial español. De acuerdo a las evidencias, es posible establecer que más del 60% tuvo claridad ya que sus argumentos vertidos fueron satisfactorios desde una valoración cualitativa.

De la misma manera, los planteamientos intercalados en la planeación didáctica para abordar la temática *La Ilustración y el Enciclopedismo: fuentes ideológicas del liberalismo*, se ocuparon de los niveles cognitivo y de comprensión. En el primer caso, se solicitó a los alumnos que identificaran las aportaciones de los ilustrados, siendo notable el porcentaje alcanzado (100%). Asimismo, la mayoría del grupo fundamenta la influencia de las ideas liberales en la crisis del régimen absolutista (90%). En cambio, poco menos de la mitad del grupo (44%) no argumenta la relación de las ideas liberales con el desarrollo del capitalismo.

Algunos cuestionamientos formulados en el plan de clase para estudiar el tema *La revolución liberal-burguesa en Francia*, se enfocaron a la comprensión del papel de la burguesía como representante del Tercer Estado en la Revolución Francesa y de los sectores sociales que la apoyaron. Poco más del 70% respondió de manera pertinente. Situación diferente se presentó al indicarles que explicaran la influencia de la revolución francesa en el <<imaginario social>> de aquella época pues el 61% de los alumnos emitieron respuestas incoherentes, o bien, se abstuvieron de contestar.

El cometido de ciertas preguntas para abordar el tema *La Restauración aristocrática y la Santa Alianza*, aspiraron en promover la comprensión en los alumnos. El 80% de la población expresó las razones que truncaron la consolidación de la Restauración

Monárquica, y poco más de la mitad del grupo (60%), diferenció las acciones emprendidas por Fernando VII y Luis XVIII al ser reinstalados en su respectivos tronos ante la situación de arraigo de las ideas liberales entre un gran sector de sus gobernados. Sin embargo, solamente el 46% argumentó la influencia de las ideas liberales y la tradición histórica en las minorías etnolingüistas para impulsar sus movimientos nacionalistas.

En último lugar, los resultados derivados de los planteamientos específicos para el tema *El socialismo utópico y el socialismo científico*, indican que el 69% de los escolares no lograron argumentar el papel del proletariado como la clase verdaderamente revolucionaria. Además, poco más de la mitad (53%) no describió las razones de Marx y Engels para criticar a la sociedad burguesa.

La finalidad de otra clase preguntas estaban encaminadas en auxiliar a los educandos a centrar sus respuestas para establecer la conexión pasado-presente. Por ejemplo, al abordarse el tema de la *Ilustración* la evaluación cualitativa fue muy satisfactoria pues los estudiantes (76%) señalaron las aportaciones de los ilustrados y dieron algunas razones por las cuales estas ideas influyeron en la crisis del régimen absolutista, así como de su vigencia en la actualidad.

Sin embargo, al requerirles la validez en el mundo actual de algunos planteamientos contenidos en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano poco más de la mitad del grupo no estableció la relación pasado-presente (58%). Incluso, casi la mitad de la población desconoce, y por lo tanto no contestó, cuáles serán sus derechos y obligaciones como futuros ciudadanos mexicanos (47%).

Caso similar se constató al inducirlos a que expresaran la trascendencia de las demandas laborales del movimiento obrero hechas en la segunda mitad del siglo XIX en las sociedades contemporáneas. Las respuestas correctas e incorrectas y/o sin contestar guardaron cierto equilibrio (49% y 51% respectivamente).

Otra de las actividades fue la realización de cuadros sinópticos. En un caso era para sintetizar los principios en que se fundamentaba la política de la Restauración, y en otro, para resumir las causas que influyeron en la Revolución Francesa. En ambas situaciones,

es notorio el alto porcentaje de alumnos que no respondió de manera apropiada (44% y 79% comparativamente).

Por lo que respecta a la opinión de los alumnos con relación a la propuesta de estrategias, actividades y eficacia de los materiales didácticos para aprender a contextualizar, así como su trascendencia para generar el conocimiento de las temáticas y entablar los vínculos existentes entre sí, fue positivo. En promedio el 40% emite un juicio favorable, mientras el 60% considera que impactaron medianamente en el logro de los saberes.

Finalmente, tomando en cuenta la información obtenida podemos afirmar que en la solución de los cuestionarios existió una situación de conflicto entre los alumnos. Esta situación deriva de la dificultad que tienen para expresar sus ideas, quizás porque dan poca importancia a la actividad de leer o por la complejidad de los textos mismos, lo cual impidió el diálogo fructífero entre texto y lector. En sus escritos predomina la transcripción textual, y sólo en algunos casos, las descripciones tuvieron matices personales; sin embargo, es patente el problema que tienen para expresar por escrito las ideas, ya que lo hicieron de manera escueta.

Otra deficiencia notoria tiene que ver con las habilidades del trabajo intelectual, transversales o generales, aplicadas a cada una de las áreas de conocimiento. Un porcentaje considerable del alumnado carece o posee una frágil habilidad para organizar la información y elaborar cuadros sinópticos, algunos de los cuales se presentaron inconclusos, inclusive, es posible inferir los apuros que tienen para relacionar las ideas entre aspectos de una época o las diversas manifestaciones de un proceso histórico.

Asimismo, fue patente las dificultades de los escolares para rescatar las palabras clave. En la actividad para elaborar un cuadro comparativo, la mayoría de los estudiantes lo realizó de manera vertical, aspecto que impide distinguir las semejanzas y diferencias entre las ideologías políticas. Es conveniente enseñarles a realizarlos de manera horizontal para que visualmente se perciban las distinciones y las analogías, y evitar así que un alto porcentaje del grupo desista en su elaboración.

También se detectó, de acuerdo a los testimonios recopilados, que un alto porcentaje del estudiantado no está habituado a trabajar en la modalidad del curso-taller. En el

transcurso de las cinco sesiones de la práctica docente, se observó la falta de compromiso de un sector de la población para realizar las lecturas, otros, se distraían fácilmente entablando conversaciones en voz baja, o se entretenían manipulando el teléfono celular.

Esta realidad de indiferencia y de falta de aplicación es resultado de la endeble costumbre de realizar diversas actividades para una sola sesión y al hecho de <<tomar la clase>> con otro profesor, situación que obstaculiza desplegar su creatividad en la elaboración de cuadros comparativos o cuadros sinópticos, u otro tipo de producción. Las actitudes de simulación retardaron la implicación de los alumnos en las actividades diseñadas para efectuarse de manera colaborativa en pequeños grupos de trabajo.

Era de esperarse en los alumnos la retroalimentación de las ideas y fomentar el sentido de cooperación en la ejecución de las tareas tomando como base las lecturas; sin embargo, en varios equipos no se dio la interacción de los sujetos originando que sus respuestas fueron breves y carentes de sentido, o bien no fueron contestadas.

Ante este panorama desalentador cobra relevancia la *constitución del grupo de aprendizaje* desde el inicio de cada semestre. Le compete al docente construir al grupo y modificar la idea que tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Es decir, que los alumnos erradiquen su percepción de que la clase gira en la figura del docente y que lo privativo del aprender consiste en almacenar en su estructura cognitiva sustancialmente lo informativo de una disciplina.

Con base en la experiencia docente, he de señalar como una copia fiel en cada inicio de ciclo escolar la deficiencia de tomar apuntes en la casi la generalidad de los escolares, y de ser desordenados en la organización de sus cuadernos. Ante tal situación, es imperioso crear las condiciones propicias para alentar la participación comprometida y la interacción significativa de docente/alumnos/alumnos encaminados a promover el desarrollo de habilidades intelectuales y procedimentales en la construcción del conocimiento histórico tal y como lo enuncian los objetivos educativos del CCH, y particularmente, los establecidos en las asignaturas de Historia.

Lo anterior no será posible sí no hay un cambio de actitud en el alumno, como diría Ausubel, una *actitud de aprendizaje significativo*. Porque en la concepción pedagógica del

Colegio la educación involucra disposición y responsabilidad de los aprendices, y concierne al profesor tomar consciencia de su papel de formador de seres humanos.

Es imprescindible llevar al salón de clases estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Historia que garanticen el crecimiento intelectual de los alumnos, algunas de ellas modeladas por el profesor, otras contenidas en los planes de clase y materiales didácticos que guíen a los alumnos cómo hacer una línea del tiempo, cómo elaborar un cuadro comparativo o un cuadro sinóptico y qué elementos debe de contener cada uno.

Particularmente es primordial que los docentes ejerciten a los alumnos en actividades de periodización con el apoyo de una línea del tiempo, ya que a través de su representación simbólica podrán ubicar y diferenciar entre acontecimiento y proceso histórico, en un antes y en un después. Su manejo metodológico es vital porque es la base para aprender a contextualizar, y de este modo disponer de un instrumento intelectual que sirva de organizador didáctico que facilite establecer un sistema de ideas que permita a los educandos darle sentido y significado a lo estudiado.

Por estas razones, su abordaje en la Unidad. I del Programa Indicativo (HUMyC I) del CCH es fundamental. Sin duda, en la medida que al aprendiz se le acompañe en su proceso formativo, y la enseñanza y el aprendizaje de habilidades cognitivas se haga en forma estratégica, el sujeto gradualmente adquirirá el hábito de la lectura y se despertará su interés por conocer.

De igual modo, descubrirá la importancia del trabajo conjunto, de la retroalimentación de las ideas, y adquirirá confianza de sí al desarrollar progresivamente su potencial intelectual en la construcción de significados -en este caso del conocimiento histórico-, hasta consolidarlo como aprendizajes significativos. Seguramente, estará en condiciones de expresar sus ideas por escrito y en forma verbal con argumentos más amplios, pues tendrá algo que decir como muestra de que le ha atribuido sentido a lo estudiado, relacionando las interpretaciones construidas con los significados y contextos socioculturales.

Educar en cualquier disciplina, requiere del profesor de una formación psicopedagógica que le permitan conocer con quiénes estará interactuando en el salón de clases y tenga

conocimiento de una serie de estrategias eficaces para el aprendizaje de la asignatura que imparte. Su cometido será transferirlas a los educandos en su formación como bachiller, para que estos desplieguen las habilidades cognitivas en cualquier situación de aprendizaje, así como de las técnicas apropiadas para crear las condiciones para el desarrollo del trabajo grupal que privilegie la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la creatividad para alcanzar los objetivos propuestos.

Ante los resultados de aprendizaje se consideró pertinente ajustar los planes de clase en algunas sus partes. Una de las adecuaciones se realizó en la *reformulación de los aprendizajes* para orientar la práctica docente y el quehacer de los alumnos en el salón de clases con base al desarrollo de habilidades cognitivas tanto de conocimiento como de comprensión.

Asimismo, para enriquecer la propuesta didáctica en los planes de clase se incorporaron un cuadro para que los alumnos identificaran acontecimientos y procesos históricos auxiliados por una línea del tiempo y el círculo contextual, y un cuadro de doble columna para guiar a los educandos en la reconstrucción de la época. Además, se incluyó el círculo de conceptos históricos con el propósito de familiarizarlos en la tipificación y en la comprensión gradual de los conceptos básicos más significativos de la época estudiada a partir de una caracterización individual o derivada del trabajo colaborativo con sus compañeros de equipo.

Para enseñar y aprender Historia es imprescindible apoyarse en los mapas históricos y en las líneas del tiempo. Su uso es obligado en cada una de las Unidades temáticas.

El objetivo de esta propuesta pedagógica y didáctica está encaminado a garantizar la comprensión de los sistemas de conocimiento que atañen a la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, tanto los culturales como los simbólicos conducentes a la construcción de aprendizajes significativos y a la autonomía del sujeto en la educación formal.

BIBLIOGRAFÍA

Alfiz, Irene, *El Proyecto educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*, Editorial Aique, Buenos Aires, 1997, 166 p.

Ausubel, David P., *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Edit. Paidós, Barcelona, 2002, 326 p.

Benedito, Antolí, *Aproximación a la didáctica*. Institut de Ciències de l'educació Universitat de Barcelona, Barcelona, 1987, 302 p.

Betancourt Mendieta, Alexander, *Historia, ciudad e ideas. La obra de José Luis Romero*. División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras/, UNAM, 2001, 200 p.

Beuchot, Mauricio, "Historiografía, filosofía y hermenéutica" en Berenzon Gorn, Boris (Compilador). *Historiografía crítica del siglo XX*. México, 2004, pp. 37-50.

Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio del historiador*. Fondo de Cultura Económica, 2006, 182 p.

Cooper, James, *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. Edit. Limusa, México, 1999, 602 p.

Carr, Edward Hallet, *¿Qué es la historia?*. Seix Barral, Barcelona, 1978, 220 p.

Corral Ruso, Roberto, "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación.", en *Revista cubana de psicología*. Vol. 18, No. 1, 2001. en www.dict.uh.cu/Revistas/PS2000_2001/PS01182b.doc. pp. 72-76

Castañeda Yañez, Margarita, *Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos*. Edit. Trillas, México, 1998, 248 p.

Collingwood, Robin George, *Idea de la historia*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004, 612 p

Delgado de Cantú, Gloria M., *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*. Edit. Pearson Educación, México, 2001, 538 p.

Del Moral Ruiz, Joaquín, *Historia y Ciencias Humanas. Sobre metodología y didáctica*. Huerga y Fierro editores, Madrid, 1999, 141 p.

Del Río Lugo, Norma, "Bordando sobre la Zona de Desarrollo Próximo" en *Educar. Revista de Educación* en <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9bibliog.html.s/p>.

Delors, Jacques, *et al.*, *La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (Compendio)*. Ediciones UNESCO, 45 p.

Díaz-Barriga Arceo, Frida e Irene Muriá Vila, *Constructivismo y enseñanza de la historia. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*. CCH/UNAM, México, 1999, 68 p.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Edit. McGraw Hill, México, 2003, 466. p.

Domínguez Garrido, Ma. Concepción (Coordinadora), *Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria*, Edit. Pearson Educación, Madrid, 2005, 478 p

Estévez Néninger, Ety Haydeé, *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Edit. Paidós, México, 2002, 228 p. (Maestros y Enseñanza /12).

Ferratotti, Franco, *La historia y lo cotidiano*, Edit. Ediciones Península, Barcelona, 1991, 208 p.

Ferreiro Gravié, Ramón, *Estrategias del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Editorial Trillas, México, 2007, 190 p.

Gagné, Robert M. y Briggs Leslie J., *La planificación de la enseñanza. Sus principios*. Edit. Trillas, México, 1992, 288 p.

Gargallo López, Bernardo, *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje: su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Turan Lo Blanch, Valencia, 2000, 279 p.

Garza, Rosa María y Susana Leventhal, *Aprender cómo aprender*. Edit. Trillas, México, 2006, 160 p.

Giry, Marcel, *Aprender a razonar, aprender a pensar*. Siglo XXI Editores, México, 2006, 210 p.

González Soto, Ángel Pío *et al.*, *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*. Editorial Universitas, Madrid, 2002, 466 p.

Gran Enciclopedia Salvat. Barcelona, 2000, Tomo 2.

Harnecker, Marta, *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Siglo XXI, México, 1986, 296 p.

Hernández, Pedro, *Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*. Edit. Narcea, Madrid, 2001, 350 p.

Huizinga, Johan, *El concepto de Historia y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica, México, 2005, 454 p. (Sección Obras de Historia).

Kahler, Erich, *¿Qué es la historia?*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004. 220 p. (Breviarios N° 187).

Martínez Beltrán, José María, *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Editorial Bruño, Madrid, 1994, 216 p. (Colección Escuela Nueva).

Martínez Beltrán José María, et al., *Metodología de la mediación en el P.E.I. (Orientaciones y recursos para el mediador)*. Editorial Bruño, Madrid, 1991, 320.

Marrou Henri-Irénéé, *El conocimiento histórico*, Idea Book, Barcelona, 1999. (Colección Idea Universitaria) 270 p.

Morán Oviedo, Porfirio (compilador), *Diplomado: formación docente para profesores de la Facultad de Odontología. Antología. Modulo I. Introducción a la práctica docente*, UNAM/DGAPA, México, 2007, 142 p.

Moreira, Marco Antonio. "Aprendizaje Significativo crítico" en *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, Madrid, núm. 006, 2005, pp. 83-102.

Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM. (Documento de Trabajo). Primera Aproximación. Consejo Académico del Bachillerato/UNAM, México, 2001.

Ontoria Peña, Antonio et al., *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Edit. Alfaomega; México, 2003. 188 p.

Plan de Estudios Actualizado. Colegio de Ciencias y Humanidades. CCH/UNAM, México, 1996.

Pluckrose, Henry, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata/Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, 1993, 223 p.

Prats Joaquim y Joan Santacana, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Mérida/España, 2001. pp.

Pimienta Prieto, Julio, *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. Edit. Pearson Educación, México, 2005, 134 p.

Programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II. Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM, 2003, 42 p.

Raymond, Aron, *Dimensiones de la conciencia histórica*. Fondo de Cultura Económica, México, 1984, 328 p.

Salmon, Pierre, *Historia y Crítica. Introducción a la metodología histórica*. Editorial Teide, Barcelona, 1978, 160 p.

Sánchez Prieto, Saturnino, *¿Y qué es la historia?. Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Siglo XXI editores, Madrid, 1995, 141 p.

Sobejano Sobejano, María José, *Didáctica de la historia: ideas elementos y recursos para ayudar al profesor*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2000, 260 p.

Stuart Hugues H., *La Historia como arte y como ciencia*. Edit. Aguilar, Madrid, 1967, 127 p.

Torres Bravo, Pablo Antonio, *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2001, 500 p.

Trepát i Carbonell, Cristófol, A., *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*, Graó/ Universitat de Barcelona, 1999, 355 p.

Vilar, Pierre, *Pensar la historia*. Instituto Mora, México, 1995, 126 p.

Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario histórico*. Edit. Crítica Grijalbo, Barcelona, 1981, 315 p.

White, Hayden, *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, México, 2005, 432 p.

Zarzar Charur, Carlos, *Grupos de aprendizaje*. Editorial Nueva Imagen, México, 1988, 156 p.

Zarzar Charur, Carlos, *Habilidades básicas para la docencia*. Edit. Patria, México, 2006, 152 p.