



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR

**UNA PROPUESTA DIDACTICA DE APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES EN EL BACHILLERATO DE LA UNAM
(CCH-SUR UN ESTUDIO DE CASO)**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACION
MEDIA SUPERIOR CIENCIAS SOCIALES**

P R E S E N T A

ENRIQUE ORTEGA CORREA

TUTORAS:

DR.A. ELSA SUSANA GUEVARA RUISEÑOR DR.A. PATRICIA CARRILLO VELAZQUEZ



CIUDAD UNIVERSITARIA

2010



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.

Dedicatorias y Agradecimientos.

En esta etapa de la conclusión de la investigación vienen a la memoria todas aquellas personas que formaron parte de este proyecto y que estuvieron a mi lado, apoyándome, dándome ánimos a seguir adelante, más aún cuando las cosas se veían difíciles y duras por enfrentar.

En primer lugar quiero agradecer a mi Padre Celestial, quien desde un principio estableció el llamamiento para hacer cosas grandes, su bendición nunca faltó a largo de estos dos años que duró la maestría; al contrario me dio sabiduría y entendimiento para poder realizar y concretar este esfuerzo.

A la Coordinación de Estudios de Posgrado, por la beca que recibí a lo largo de dos años, sin la cual no se hubiera dado a conocer este trabajo.

A todas aquellas personas que laboran en la Coordinación de la MADEMS y de la MADEMS-CS., por su apoyo y comprensión.

A Roxana mi ayuda idónea, que ha estado a mi lado apoyándome en cada decisión y afrontando este doble reto de ser participe de mi sueño y en la construcción de un futuro mejor.

A mis Hijos Daniel, Samuel y Roxana, quienes algunas veces se desvelaron, me animaban con una sonrisa o un beso en esas tardes y noches de arduo trabajo y que hoy son parte fundamental de este proyecto.

A mis tutoras las Doctoras Elsa Susana Guevara Ruiseñor y Patricia Carrillo Velázquez, quienes tuvieron la tarea de llevarme por el camino, sus comentarios acertados sobre cómo abordar la investigación, fueron importantes para el buen desarrollo de la misma.

A mi maestro el Dr. Gustavo de la Vega Shiota, con quien por primera vez compartí el espacio áulico, sus consejos y críticas han servido para que mi desempeño como docente llegue a buen puerto.

Al Colegio Martinak, por compartir la gran bendición de estar frente a grupo.

A los Maestros Rosas Santillán, Dios les bendiga en su camino, gracias por la oportunidad de servirles.

A mis maestros y compañeros de viaje, hoy puedo decir que mi maleta esta llena de buenos recuerdos, anécdotas y sobre todo de momentos de reflexión, algunas de sus críticas esta reflejadas, en el trabajo, aunque asumo mi responsabilidad de interpretación y escritura.

Por último, otros lugares, otras personas me esperan y debo marchar; si he aprendido algo es el continuar en la marcha, con una fe renovada y con esperanza de que el mañana sea mejor que el ayer.

Enrique Ortega Correa.

Índice.

<i>Dedicatorias y Agradecimientos.</i>	3
<i>Introducción.</i>	4
<i>Capítulo 1. Un encuentro con la sociología de la educación.</i>	7
1.1. Función Social de la educación.	7
1.2. Función Política de la educación.	9
1.3. Educación, Valores y Democracia.	10
1.4. Algunos problemas de la educación.	12
1.5. La educación en el contexto latinoamericano.	14
1.5.1. Los sistemas educativos latinoamericanos.	15
1.5.2. Reformas educativas en América Latina, como modernizantes y modernizadoras.	18
<i>Capítulo II. La enseñanza de las ciencias sociales en México.</i>	23
2.1. Las ciencias sociales, el Estado y su visión modernizadora de la educación.	23
2.2. Los factores o bases en que surgen y se desarrollan las ciencias sociales.	24
2.3. La institucionalización de las ciencias sociales en México.	26
<i>Capítulo III. El bachillerato en la UNAM, una perspectiva crítica.</i>	34
3.1. Un acercamiento a la Educación Media Superior.	34
3.2. La Escuela Nacional Preparatoria.	39
3.3. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).	41
3.3.1. EL contexto en que surge el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).	42
3.3.2. La visión del Dr. Pablo González Casanova y su proyecto de Nueva Universidad.	44
3.3.3. Breve Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades.	48
<i>Capítulo IV. Los adolescentes ante la problemática de concepción de las ciencias sociales.</i>	55
4.1. La adolescencia una etapa de desarrollo.	55
4.2. El concepto del adolescente bajo la óptica de la psicobiología.	56
4.3. La óptica psicológica del adolescente.	59
4.4. El cambio conceptual del adolescente y su apropiación del conocimiento.	62
4.4.1. El enfoque piagetiano.	63
4.4.2. El procesamiento de la información.	64
4.4.3. Aprendizaje y constructivismo.	65
4.4.4. Constructivismo y aprendizaje significativo.	72
<i>Capítulo V. Problemas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.</i>	77
5.1. La enseñanza y didáctica de las ciencias sociales.	85
5.2. La formación docente un espacio para la reflexión.	88
5.3. El papel del docente en las ciencias sociales.	91

Capítulo VI. Problemáticas de la asignatura de ciencias políticas y sociales en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur (Un Estudio de caso).	96
6.1. El modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.	96
6.2. El modelo del CCH Sur.	100
Organigrama del CCH Sur.	101
6.3. La asignatura Ciencias Políticas y Sociales I y II.	103
6.4. Propuesta didáctica de aprendizaje significativo.	105
1) Observación.	105
La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.	115
Aspectos psicopedagógicos y recursos didácticos.	116
2) Propuesta de aprendizaje significativo en las Ciencias Sociales.	118
En la búsqueda del Aprendizaje Significativo.	123
Reflexiones sobre la propuesta didáctica de aprendizaje significativo.	132
Conclusiones	139
Bibliografía	145
Hemerografía	148
Cibergrafía	148
Anexos	149
Guía Didáctica: La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, el papel de la mujer.	
Guía Didáctica: La ciudadanía, sociedad civil, la democracia política y la democracia social.	

INTRODUCCIÓN.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
Paulo Freire.

La docencia, es un espacio para el análisis de lo que sucede en aula y su impacto fuera de ella. El eje de unión entre el docente y el alumno es el aprendizaje. Hablar de aprendizaje es entrar a un tema con varias aristas que dependen tanto del punto de vista, así como de la postura teórico-metodológica con que se examine; es decir, nos enfrentamos a una bestia de mil cabezas. Es un problema que va desde lo filosófico, ético, pedagógico, sociológico, político, económico, cultural, hasta llegar a una redefinición de la educación en las sociedades del conocimiento.

La presente investigación, tiene como intención el abordar el aprendizaje significativo en la enseñanza de las ciencias sociales, en caso concreto del bachillerato de la UNAM; específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.

Los objetivos se centran, en un conjunto de medidas importantes y comunes en los procesos de modernización educativa del aprendizaje: a) Conocer las distintas posturas ideológicas del aprendizaje significativo, que nos ayuden a comprender como se construye el conocimiento en los seres adolescentes; b) Implantar una estrategia didáctica que sirva como apoyo de los docentes y de los alumnos en aras de una mayor comprensión de las Ciencias Sociales del Bachillerato de la UNAM y c) Acrecentar el conocimiento, del aprendizaje significativo y su aplicación en programas educativos como herramientas estratégicas de aprendizaje tanto en aula como en la vida cotidiana.

Partimos del supuesto: A medida que los alumnos son instruidos mediante una enseñanza significativa; estos pueden desarrollar aún más capacidades de aprendizaje, cognitivas y de construcción del conocimiento, que les permitirá enfrentar cualquier problema a lo largo de su vida.

El campo problemático que nos ocupa abre dos cuestiones: la investigación pedagógica educativa y sociológica.

En consecuencia del ámbito pedagógico educativo partimos del reconocimiento de que en toda práctica docente se identifican varios aspectos constitutivos del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Media Superior: 1) El origen e identidad de este nivel educativo 2) La acelerada expansión de la matrícula, 3) Las características e intereses de los jóvenes en la actualidad, 4) El currículo vigente,

5) Las condiciones de trabajo de los docentes. 6) Las características de la formación y el desarrollo profesional de los directivos y docentes y 7) La gestión institucional y escolar, que determinan y condicionan a este subnivel educativo en nuestro país.

En cuanto al aspecto sociológico se puede hablar una cultura de la escolar, donde las prácticas cotidianas, las formas de relación y de organización establecidas y las reglas no escritas del quehacer diario hacen posible que se desprendan tres articulaciones entre la práctica docente como son: a) los sujetos participantes (alumnos-maestros), que con su sistema de ideas, creencias y posiciones, le dan un sentido y valor a su quehacer; b) el de la cultura institucional, que como espacio organizacional que asigna roles y expectativas mediante un proceso de formación y socialización de fuerte estructuración inconsciente; y c) el contenido del trabajo, que bajo la figura de programa, proyecto o de funciones, alude a un tipo de saber que establece determinadas actividades.

Bajo este marco metodológico, el trabajo se divide en seis capítulos. En el primero hacemos un acercamiento a la sociología de la educación, para comprender al hecho pedagógico del aprendizaje, como el conjunto de acciones y recursos que se movilizan para que el acto educacional tenga lugar en las mejores condiciones posibles dentro de una sociedad y que bajo el contexto latinoamericano, se habla de una modernidad educacional del aprendizaje, de una metacultura, capaz de articular la diversidad de culturas e identidades (identidad de individuos y de grupos) con la cultura como identidad en gestación.

En el segundo capítulo, analizamos el papel de la institucionalización de las ciencias sociales en nuestro país sus procesos y crisis, los fundamentos en los cuales descansa, de su tradición y posturas críticas.

Posteriormente en el tercer capítulo, hablaremos de la Educación Media Superior, de las entidades que lo conforman y de algunos problemas que se presenta en este subsistema educativo a nivel nacional. Una vez comprendido a la EMS, se dan unas pinceladas de la Escuela Nacional Preparatoria, como una de las instituciones que se dedicó a dar instrucción a jóvenes.

En ese mismo apartado se incluye una breve historia del Colegio de Ciencias y Humanidades, la cual con el material recopilado se pudo hacer una reconstrucción histórica y establecer las seis etapas por las cuales ha pasado, del modelo propuesto por el Dr. Pablo González Casanova, hasta llegar el actual de su visión y misión que tiene con la sociedad mexicana.

En el cuarto capítulo, contextualizamos a la adolescencia, de los cambios psicológicos, biológicos, así como del cambio conceptual y su apropiación del conocimiento; que se viven en esta etapa del desarrollo humano. Posteriormente abordamos los enfoques piagetianos, del procesamiento de la información y del constructivismo, para centrarnos en el aprendizaje significativo.

Esta revisión de las posturas del constructivismo y del aprendizaje significativo, veremos cuales se han usado como estrategias didácticas del aprendizaje en los adolescentes; buscando con ello la postura de Ausubel, en la cual descansa la propuesta didáctica de aprendizaje significativo en la enseñanza de las ciencias sociales.

En el quinto capítulo, abordamos la problemática del aprendizaje en las ciencias sociales, hablamos entonces de los docentes, en una primera instancia analizamos la enseñanza y la didáctica, posteriormente vemos un apartado que habla de su profesionalización, compromiso y de la didáctica de las ciencias sociales. Esta dicotomía es puesta en la mesa discusión para comprender el siguiente punto el del contenido del trabajo, que es el papel del docente en las ciencias sociales.

En el sexto capítulo, se abordan puntos: Uno que tiene que ver con el modelo educativo del CCH y del CCH-Sur, su organigrama, los órganos de gobierno; así como su estructura administrativa dividida por academias y talleres.

Otro con el contexto de las Prácticas Docentes realizadas durante los semestres II, III y IV. En el se detalla la observación de clase; que se realizó en la primera Práctica Docente; en la que pudimos establecer un perfil del estudiante de la asignatura de ciencias políticas y sociales que cursan los semestres V y VI.

Posteriormente se enuncia la puesta en marcha de la propuesta didáctica, de los resultados que se tuvieron al finalizar la actuación frente al grupo; durante la segunda y tercera Práctica Docente. Estos resultados se usan como contraste de los resultados obtenidos con el grupo de sexto semestre y uno de quinto semestre ambos de alumnos que cursaban la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II, respectivamente. Por último se hacen una descripción a manera de diario de campo de alumnos que bajo un contexto histórico y social, sentimos que la propuesta didáctica, les brindó la oportunidad de hacer las conexiones de lo teórico a lo práctico, de lo abstracto a lo concreto y por ende podemos inferir que se logró un aprendizaje significativo en la enseñanza de las ciencias sociales.

Capítulo I.

Un encuentro con la sociología de la educación.

La presente investigación, se ubica en el ámbito de la sociología de la educación, a efecto de establecer las categorías de análisis su función social, política, económica, democrática, formativa de valores entre otros; dentro de una sociedad determinada.

Uno de los primeros aportes de la sociología de la educación se encuentra en Juan Jacobo Rousseau, filósofo de la Ilustración quien ve en la educación una finalidad consistente en reparar lo incompleto de las relaciones entre el hombre y la naturaleza: *“la educación es una serie de problemas: la educación de las instituciones públicas, la educación del mundo, la educación doméstica o de la naturaleza.”*¹

De esta manera se establece un vínculo entre la educación y las distintas esferas de la sociedad; dejando de lado la orientación netamente pedagógica, lo que lleva a una serie de planteamientos sobre los diversos papeles tanto de los sujetos como de los actores sociales; es decir, sobre la relación que se establecen entre las articulaciones y la educación; como por ejemplo educación y sociedad (función social), educación y el Estado (función política), educación y futuro (perspectivas de la educación).

1.1 Función Social de la educación.

La visión de Rousseau, es compartida por Saint-Simon quien a lo anterior argumenta: *“...la educación estaría ligada a la tarea de integración entre individuo y organismo social y al servicio de la consolidación del Estado-Nación, pero abandonadas las consignas igualitarias del iluminismo.”*²

Por tanto la educación es un proceso de construcción y de reproducción de una sociedad, el cual propone una homogeneización de los individuos a través de la escolarización; más tarde con la puesta en marcha del positivismo, se propondría la idea de que la educación garantizaría progreso y libertad con orden, como base del desarrollo de una comunidad.

En otro orden de ideas sobre la educación, nos la ofrece Emilio Durkheim, sociólogo francés, quien se da a la tarea de estudiar la educación como un fenómeno social, vemos lo siguiente: *“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de*

¹ PUIGGRÓS Adriana, 1990, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, CNA, México pág. 17.

² Ídem pág. 17

estados físicos e intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado."³

La educación, por tanto tiene por objeto un cambio conductual en vida de los sujetos, de llevarlos a estadios de maduración tanto física, intelectual, como moralmente que puedan adaptarse al medio en que se desenvuelven, y en ciertos casos se espera como generadora del cambio y de la movilidad social.

En otro orden de ideas la educación, al presentarse como un fenómeno social, presenta una serie de aristas y complejidad propia que la hacen por sí sola, un campo perenne de investigación y de análisis y que difícilmente se podrá decir que se escrito lo suficiente o se ha dicho la última palabra.

De acuerdo con lo anterior y apoyándonos en el sociólogo Fernando de Azevedo, nos dice al respecto: *"La educación es, como se ve, un fenómeno eminentemente social, tanto por su origen como por sus funciones y presenta dos características de los hechos sociales: la observación y el poder coercitivo...Pero el fenómeno de la educación, que se da en todos los grupos sociales, se distingue de los otros hechos sociales por su función específica, que consiste en un proceso de transmisión de las tradiciones o de la cultura de un grupo de una generación a otra. Si consideramos a la sociedad desde los tres puntos de vista desde los cuales puede ser enfocada: a) la unidad social; b) la comunidad social y c) la evolución social, podremos apreciar el fenómeno de la educación relacionado con cada uno de esos hechos fundamentales."*⁴

La educación es producto de la sociedad, porque a través de ella se da un desarrollo de una comunidad en específico, es el proceso por el cual se asimilan conocimientos, adquieren otros y se proyectan nuevos, garantizando la unidad de las entidades sociales y su posible evolución, transformación o cambio que se genera al interior de ella.

La educación desde el ámbito sociológico, exige una clara observación del fenómeno, para poder detallar a profundidad su complejidad, el poder que ejercen sobre ella ciertos grupos de presión⁵, la movilidad social que en algunos casos llega a tener y sobre todo sus implicaciones políticas, sociales y económicas que tienen sociedades tanto industriales como en vías de desarrollo.

El análisis de la sociología de la educación, nos lleva a considerar los siguientes vínculos, relaciones y trascendencia en tiempo, espacio y contextos como: *"a) la relación pedagógica como relación social entre la generación adulta y la generación nueva, y dentro de esas capas sociales entre educandos y*

³ DURKHEIM, Emilio, 2001, *Educación y Sociología*, Ediciones Coyoacán, México pág. 49.

⁴ AZEVEDO, Fernando, 1964, *Sociología de la educación*. FCE pág. 82

⁵ A los grupos que hacemos referencia es la Coordinadora de Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), creada durante los años 70's, la Asociación Nacional de Padres de Familia, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, entre otros.

educadores; b) la derivación de la relación pedagógica de relaciones sociales no pedagógicas, como son las relaciones sociales entre padres e hijos, las relaciones entre clases sociales las pautas del comportamiento del grupo o individuo y c) la derivación de nuevas relaciones sociales de la relación pedagógica, como en el caso de agregados (clases) e instituciones (escuelas o sistemas escolares) que resultan de las relaciones pedagógicas entre maestro y discípulo, profesor y alumno cuya finalidad reciben la dirección, el estilo y el ritmo de la idea educativa en el proceso pedagógico cristalizado en las instituciones sociales.⁶

Desde esta perspectiva la educación es el conjunto de relaciones que establecen los individuos, al querer garantizar su permanencia transmite sus conocimientos de generación en generación, con ello se reproducen las relaciones sociales y de producción en el cual se vive, por tal motivo la enseñanza comienza desde el hogar donde los padres transmiten valores, deberes y obligaciones, que son reforzados en la escuela y posteriormente puestos en marcha en el trabajo o cualquier otro círculo de las relaciones sociales de los individuos. Por último la relación pedagógica requiere la reproducción social; es necesaria la formación de un cuerpo docente, que garantice la creación y la transmisión de conocimientos al interior de los grupos sociales y de generación en generación.

1.2. Función Política de la educación.

Este punto de vista se puede encontrar en el marxismo, quien le da a la educación un carácter político de transformación de la cultura, como lo observamos en la siguiente cita: *“para Lenin un educador es no sólo un protagonista, sino también un agitador, toda la educación es educación política. Su función es la ayudar a la destrucción del antiguo orden, al mismo tiempo que se construye una nueva sociedad.”*⁷

En esta concepción pedagógica de Lenin, la educación es activada como transformadora de la cultura burguesa, por medio de la política. Existe, entonces, la idea de una función diferente de la educación, ya no se trata de un mecanismo reproductor de la cultura, sino que es susceptible a la transformación.

Esto lleva a considerar otros aspectos de la función política de la educación; la cual articula otros como el poder social y la autoridad en la escuela o en las prácticas educativas. En este sentido la noción de educación manejada por el pedagogo e investigador argentino Carlos Alberto Torres, centra la discusión como veremos a continuación: *“...el término educación distingue tres niveles: educación formal (generalmente agrupada bajo el rubro de escolaridad formal), educación informal (se transmite de múltiples maneras, está vinculada a tecnologías de información, pero no tiene un currículo estructurado), y educación no formal (que ha*

⁶ Ídem págs. 84-85.

⁷ PUIGGRÓS, Adriana Op. Cit. pág. 33

sido vinculada a la educación de adultos o entrenamiento en el y para el trabajo).⁸

Tenemos entonces que el ámbito educativo es muy amplio y complejo a la vez, porque a cada nivel le corresponde una problemática, forma de organización, fines e intereses, que van desde entender una enseñanza a partir de los contenidos curriculares, al uso y aplicación de tecnologías o la especialización en ellas. Por otra el sentido mismo de la alfabetización de los adultos o la propia capacitación para desempeñar un determinado trabajo.

Sí bien reconocemos la existencia de estos niveles educativos, debemos reconocer también la relación que hay entre estos niveles y la formación política educativa que se genera al interior de cada uno de ellos y que siguiendo al autor tienen un grado de complejidad que se articula con las dimensiones didácticas como se señala a continuación: *“...es indispensable descubrir e identificar los principales protagonistas de la formación de política educativa. Esto incluye la burocracia educativa, la burocracia sindical magisterial, los agentes administrativos escolares, las bases electorales de una coalición específica, especialmente las bases regionales de la misma, y las clientelas sociales tradicionales de la política en cuestión. Cabe señalar que estas dimensiones o secuencias analíticas no se aplican exclusivamente a la educación sino que tienen aplicación mucho más amplia.”⁹*

Estos protagonistas o actores sociales que se articulan en torno a la educación, nos lleva a la reflexión de una organización estructural que se da e influye en la toma de decisiones sobre una política educativa, por un lado y por otro la forma en como intervienen los actores y movimientos sociales, en la aplicación de una reforma educacional, al interior de los sindicatos, personal administrativo o grupos de presión que se sienten agredidos, discriminados o ven afectados sus intereses de grupo; pero además nos mete en el análisis que la educación genera cambio, toma de conciencia y organización política y que esta se va generando de acuerdo al involucramiento de los sujetos en las distintas fases institucionales, o en etapas y/o unidades de formación educativa por los cuales va pasando a lo largo de su vida.

1.3. Educación, Valores y Democracia.

Este punto de vista de la educación como factor ideológico, conduce a la identificación de las reglas de producción de política pública, que determinan comprender las relaciones educativas entre la sociedad civil y la sociedad política, en un punto determinado del tiempo.

Unido con lo anterior, se debe también considerar que en la formación de los alumnos, es

⁸ TORRES, Alberto Carlos, 1994, *Lecciones en sociología de la educación (educación, poder y conocimiento)* Editorial laboratorio Educativo págs. 12-13.

⁹ Ídem. pág. 76.

necesario involucrarlos en la participación democrática del país, de que se interesen en los procesos de elección, que asuman un papel crítico y participativo, entonces la escuela debe aprovechar su espacio para capacitar a los estudiantes, tal y como lo señala el filósofo español Fernando Savater: *“Cuando hablamos entonces de educación y una educación para el ajustamiento en una sociedad democrática, tenemos que pensar, primero en la formación de personas capaces de conocimiento, de adquirir una serie de destrezas y de funciones laborales, imprescindibles. Pero también capaces de aquellas tareas específicas del ciudadano dentro de un contexto democrático.”*¹⁰

Lo que ofrece Savater, es una educación basada en los valores, de carácter ético, que proporcione los elementos necesarios, para que los alumnos comprendan que se van a incorporar a una sociedad que tiene procesos de toma de decisiones en común y en resolución de conflictos, por lo que una educación en base a un contexto democrático, le hará tomar conciencia de ello y de poder aportar cuando se enfrente a los problemas antes descritos.

Hoy en día, se ha puesto de moda el concepto de **“una enseñanza de calidad”**, basada en cuatro criterios, que según Pablo Latapí, investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y educación de la UNAM (IISUE-UNAM), menciona: *“...hablar de cuatro rasgos de una buena educación; cada uno de ellos es una abstracción y por tanto una fragmentación de la realidad porque en el plano de la experiencia humana todos son inseparables, están fundidos e integrados, son como esferas que se compenetran en una unidad no euclidiana: a) El carácter. Una buena educación debiera dejar la convicción de que la vida es para algo, oportunidad más que destino, tarea más que azar. La buena educación se propone que cada alumna y alumno constituya en su interior un estado de alma profundo, se convierta en sujeto consciente capaz de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas y del sentido de la vida; b) La inteligencia. La inteligencia debe ser educada entiendo tres cosas por educar la inteligencia: haber adquirido los conocimientos generales necesarios para ubicarse en el mundo, segundo, haber adquirido las destrezas intelectuales fundamentales aprender a pensar y aprender a aprender; c) Los sentimientos. La educación de los sentimientos va más allá; a ella le corresponde un vasto dominio casi ignorado por nuestro racionalismo pedagógico: el cultivo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la intuición, la modulación de la sensibilidad y muy particularmente la educación para la compasión; d) La libertad. Educar para la libertad posible y para la libertad responsable es finalidad ineludible de buena educación; por ella nos instalamos en el mundo ético, donde nos construimos a nosotros mismos y construimos con otros la sociedad.”*¹¹

Pablo Latapí, centra la discusión que se dio a principios de ésta década. Educar con calidad, hace pensar en una primera instancia, en juicios de valor sobre si es buena o mala una determinada instrucción o un modelo educativo, medir mediante indicadores si se ajusta o no a los estándares ya sean nacionales o internacionales; pero por otro lado la discusión se orienta a la **“buena educación”**, la cual

¹⁰ SAVATER, Fernando 2002, *“La educación y los valores de la ciudadanía”*. En *Valores, Calidad y Educación Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*. Ed. Aula XXI, Santillana pág. 27.

¹¹ LATAPÍ, Pablo, 2002, *“Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad”*, En *Valores, Calidad y Educación Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*. Ed. Aula XXI, Santillana págs. 42-45.

comienza con el carácter entendiendo como la congruencia entre el pensar y el obrar, convicciones claras y firmes y un sentido de finalidad que afecta nuestra vida; en este sentido cobra vida el educar la inteligencia, ya no se trata de tener una cultura general, sino de resignificar e interpretar la realidad, es el desarrollo de las destrezas intelectuales, que rompe con la idea de formación que se tiene en cuanto a una educación de corte tradicional.

Por otra parte, **una buena educación**, comprende también la enseñanza de los sentimientos, que acompaña a un conjunto de actitudes o juegos del espíritu, que acompaña la actividad del pensar, este concepto se pone manifiesto por el escrito de Garder¹², sobre las inteligencias múltiples; entre las cuales pone de manifiesto una inteligencia de carácter emocional, la cual comprende las funciones del raciocinio, la inducción y la deducción con el uso de la imaginación, posibilitando la autocritica de los individuos en su proceso de construcción del conocimiento.

La calidad en la educación, posibilita el educar en los valores, educar de la heteronimia a la autonomía moral, del esclarecimiento de los propios valores y de la formación de normas para discernir entre el bien y el mal.

1.4. Algunos problemas de la educación.

Dentro de los problemas de la sociología de la educación que abordaremos son los correspondientes a las instituciones educativas como espacio de contradicciones y conflictos que se generan al interior de ellas.

El sistema educativo está condicionado por la producción, la política, la ideología, a las que a la vez influye o rinde servicios, pero como en todos los espacios sociales, los actores disponen de un margen de acción que pueden afirmar el orden existente o entrar en conflicto con el, como veremos a continuación en palabras del sociólogo español José Taberner Guasp, quien al respecto señala: *“Entendemos por conflictos los enfrentamientos sociológicamente producidos entre los actores de la educación (profesores, alumnos, padres, autoridades...). Tales confrontaciones pueden obedecer a intereses varios: económicos, de condiciones laborales, a posturas opuestas respecto al funcionamiento de la organización escolar. Hablamos de contradicciones, en cambio, para referirnos a situaciones de contraposición entre diversas funciones de la escuela, o del funcionamiento de la institución con el de otras instituciones de la sociedad (familia, trabajo, propiedad).”*¹³

¹² El lector interesado sobre este autor y sobre los supuestos teóricos de los que habla los pueden encontrar en las siguientes obras: GARDENER, Howard *La inteligencia múltiple*. México 1995, Ed. Paidós y GOLEMAN, Daniel. *La inteligencia emocional*. México 1995, México. Ed. Buenos Aires Javier Vergara.

¹³ TABERNER, Guasp José, 1999, *Sociología y educación Ed. Tecnos. págs. 250-251*.

Con lo anterior se pone de manifiesto que la escolarización es desigual entre las diferentes clases sociales y que dicha desigualdad se presenta en dos términos diferentes y contradictorios entre sí, no se puede ser igual social que escolarmente, en función al acceso, cobertura, que sólo reflejan las estadísticas, si se es desigual socialmente; por lo que la búsqueda de una igualdad vía a la educación en una sociedad como la nuestra puede ser utópico.

Además debemos considerar que dentro del sistema formal de la educación, de nuestro país; existen escuelas con tendencia religiosa, que generalmente pertenecen a la iniciativa privada; por lo que la laicidad es vivida generalmente en el sector público; si a esto también le añadimos los conflictos económicos laborales que al menos, en nuestra nación, son estrechos, la vinculación de la política en la educación, hace que se articulen sindicatos, organizaciones populares y civiles entorno al ejercicio de las políticas públicas, por lo que en ciertas ocasiones se termina negociando espacios para los grupos inconformes.

Por otro lado, la escuela, al ser espacio de interacción de los sujetos, entra en contradicciones que van desde lo que se espera de ella por parte de los sujetos mismos así como del resto de la sociedad; hoy podemos hacer mención que es muy difícil que al egresar un individuo ya sea del bachillerato técnico, de la universidad, no encuentra espacio donde contratarse de acuerdo a su perfil, lo que trae una frustración para él y una crítica fuerte del sistema educativo que lo preparó, que fijó muchas expectativas y que al final no logre conseguir lo que hubiera deseado o concretar al salir.

Unido a este punto el autor, da elementos que demuestran que a mayor grado de escolaridad crece el subempleo de los profesionista, como lo señala a continuación: *“En la actualidad hay algunos signos de desadecuación muy notorios entre los estudios que proporciona el sistema (educativo) y las posibilidades que ofrece el sistema productivo-laboral. Por un lado nos encontramos con que ahora que tenemos (.....) una de las tasas de estudio universitario más alta del mundo, resulta que gran parte del trabajo disponible es para emplearse en bares, pizzerías, empresas de seguridad y limpieza, cuidando niños, ancianos u otros trabajos domésticos; es decir, ocupaciones para las que basta o sobra la educación primaria y para las que a los jóvenes no se les preparó en la escuela. Por otra parte, la falta de generación de trabajo en las grandes empresas, hace que un sector que comienza a despertar actualmente sea la formación de pequeñas empresas, muchas de ellas familiares o constituidas por simples autónomos, que han de buscarse la vida por cuenta propia, cuando la escuela está educando para el trabajo dependiente.”*¹⁴

Tenemos aquí dos problemas, uno la incertidumbre de no encontrar un trabajo estable o conforme a su preparación, que puede traer como consecuencia en los adolescentes y los jóvenes adultos, dentro del salón de clases, se muestren apáticos, renuentes con los contenidos de sus asignaturas, con los profesores, autoridades y con el resto de la sociedad; el otro conforme va creciendo

¹⁴ Ídem. pág. 229.

la población, ésta demanda espacios de trabajo, los cuales no se generan al mismo ritmo o tardarán más tiempo del esperado.

En este sentido la tarea, no es solo del Estado sino también del resto de la sociedad, el crear lugares de trabajo competitivos, que abarquen el grueso de la población que los demanda y que no tengan que postergar su incorporación al mercado laboral mediante el estudio de un posgrado, o en la espera de una oportunidad para desarrollarse.

Una respuesta tentativa a lo anterior, la tendríamos en considerar que el papel de la educación se va transformado conforme ha avanzado el capitalismo a nivel mundial, tal y como lo señala Juan Carlos Tedesco, investigador argentino adscrito a la UNESCO que sobre el particular opina lo siguiente: *“El punto en el cual quisiera concentrar las reflexiones que siguen es que la función de la escuela en relación a la cultura consiste: en la formación del núcleo estable, de los marcos de referencia, que permitirán enfrentar los cambios permanentes a los cuales nos somete la producción cultural del capitalismo. Dichos marcos de referencia son tanto culturales como cognoscitivos. Desde el punto de vista cultural, las informaciones y las opciones de conductas se procesan a través de una serie de operaciones de identificación, de reconocimiento, de diferenciación, de adhesión o de rechazo, que suponen la existencia de un núcleo cultural básico, desde el cual es posible elegir y responder a los mensajes culturales.”*¹⁵

De lo anterior, se deducen una serie de interpretaciones, la primera el papel de la escuela, la cual se propone que mantenga un núcleo estable ante los cambios y que genere marcos de referencia de vinculación entre la producción capitalista y el desarrollo cultural, donde los individuos se puedan incorporar; la segunda desde el punto de vista cognoscitivo; el acceso a las informaciones provoca en los sujetos procesos de comparación, asociación o de transferencia que dependen del desarrollo intelectual del sujeto, lo que presenta un tercer elemento que se une con lo anterior y es que cuando estos esquemas cognitivos no se encuentran o se tienen debilidades, los riesgos de alineación y de dependencia aumentan considerablemente, por lo que caemos en la tarea de repensar el papel de la escuela y de la educación en particular.

I.5. LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.

Es así como hemos visto de una manera somera el desarrollo de la sociología de la educación, como un fenómeno social, cuya problemática se presenta en diversos campos, de la sociología, la política, lo que nos interesa a nosotros además de considerar estas vinculaciones, es cómo se puede dar

¹⁵ TEDESCO, Juan Carlos, 2002 *“Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Notas e hipótesis de trabajo” En Valores, Calidad y Educación Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación. Ed. Aula XXI Santillana pág. 96*

un aprendizaje significativo en la enseñanza de las ciencias sociales.

Problematizar, caracterizar, de ubicar y contextualizar, el tipo de educación que tiene nuestro país, es necesario analizarla desde un bajo el entorno latinoamericano, el cual nos lleva a la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos productivos con los educativos y sociales, que han hecho posible el desarrollo de la educación y de las ciencias sociales en lo particular.

1.5.1. Los sistemas educativos latinoamericanos.

Los sistemas educativos latinoamericanos, están ligados a su realidad; países dependientes y en vías de desarrollo; por tanto la pedagogía da cuenta de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto, por una parte y por otra el entender de que manera América Latina, se incorpora al capitalismo mundial.

Adriana Puiggrós, nos menciona al respecto: *“1) El estudio de las formaciones sociales capitalistas dependientes debe realizarse en el marco del estudio del desarrollo mundial del capitalismo, reconociendo como contexto específico el desarrollo dependiente del capitalismo latinoamericano; 2) El concepto sociopedagógico que corresponde a nuestro objeto de análisis será el de sistema educativo capitalismo dependiente latinoamericano; 3) El sistema educativo latinoamericano debe estudiarse teniendo en cuenta: La diferencia entre sistema escolar y sistema educativo. Su identificación deja fuera procesos político culturales mediante los cuales el pueblo latinoamericano ha luchado durante varias centurias; el sistema educativa latinoamericano debe ser estudiado a la luz del carácter desigual y combinado del desarrollo económico social. Es necesario comprender, entonces, no solamente la educación dominante, sino también los procesos que esta educación intenta dominar. La carencia de estudios de educación comparada en América Latina dificulta la tarea de establecer similitudes y diferencias entre las historias y las situaciones educativas de los diversos países”¹⁶*

Por tanto, el desarrollo del capitalismo en América Latina, trajo consigo una serie de desigualdades en nuestras economías, lo que originó un subdesarrollo, sólo se torna comprensible al conceptualizarlo como un proceso de acumulación muy particular de contradicciones que no derivan únicamente de los elementos históricos, sino también de una heterogeneidad estructural más amplia, explicable en términos de articulación de modos diversos de producción como lo que se ha denominado capitalismo oligárquico-dependiente¹⁷, que incorporó una serie de contradicciones al interior de cada nación latinoamericana; creando una estructura y superestructura propia de dominación, utilizando a la educación como una forma de difundir su ideología a los sectores explotados, para garantizar la

¹⁶ PUIGGRÓS, Adriana, 1980 *Imperialismo y educación en América Latina*, Editorial Nueva Imagen, págs. 31-34.

¹⁷ Más sobre el particular, se puede encontrar en la obra de Agustín Cueva, 2002, *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. Ed. Siglo .XXI

reproducción de las relaciones sociales de producción a las que están sujetos.

Esta dependencia, introdujo en la pedagogía tres visiones que convergen entre sí y dan una realidad diferente como lo es: la pedagogía del imperialismo, la nacionalista y de izquierda, que se traduce en la institucionalización de los sistemas educativos nacionales que responden a estas ideologías tenemos en primer lugar lado el sistema oligárquico-liberal, que es un reflejo del sistema educativo europeo, donde las escuelas se estructuran mediante una pirámide social y “permiten la movilidad social”, en segundo lugar el establecimiento de un sistema educativo tradicional, la educación es vista como relaciones de consumo y por último un sistema alternativo, el cual centra su atención en la superación de la lucha de clases y su modelo es una educación de corte popular.

Recientemente, comienzan los esfuerzos vía los sistema de evaluación, el de recopilar la información necesaria de cada país, no solo latinoamericano, sino del resto del mundo para conocer su realidad educativa por lo que un análisis comparado en una primera instancia y acorde con nuestro planteamiento sería desigual, porque cada país presenta una realidad distinta a los demás, por tanto la comparación sería entre economías semejantes y del mismo bloque económico.

Otro aspecto de la construcción teórica de la educación latinoamericana es el que presenta la autora de la siguiente manera: *“Las características específicas de la estructura socioeconómica latinoamericana y su ubicación subordinada y dependiente en el terreno internacional, significa que en la etapa primario-exportadora la función necesaria del sistema educativo difiere de la correspondiente en los países europeos o en Estados Unidos. Importado como una idea. La tesis de la imitación, cae ante la evidencia de que los elementos estrictamente copiados no se han arraigado, y de que el proyecto ha encontrado una dinámica de los circuitos propios de la formación social en la que se aplicó, cobrando características propias”*¹⁸

Este elemento importado o de imitación de los modelos educativos en América Latina, trajo consigo, la instauración de un espejismo de nuestra educación, tanto la europeización como la norteamericanización de los sistemas educativos, sembró una serie de aspiraciones en las clases altas y medias, que ligaron su instrucción a la propiedad privada a las fuentes de producción, arraigándose a lo externo y despojándose del interior hizo del ascenso social mediante la educación su bandera y su ideología y por tanto se asegura la dominación ideológica de estos países sobre los nuestros.

Bajo esta perspectiva y siguiendo a Puiggrós, se presenta otro matiz de esta subordinación ideológica y es el mito de la modernización, la cual se expresa de la siguiente forma: *“La reorganización de las costumbres mentales será la meta político pedagógica del proyecto imperialista monopolítico. La educación deberá asegurar que los vínculos se modernicen, mas sin dejar de sostener en una filosofía de dominación.”*¹⁹

¹⁸ PUIGGRÓS, Adriana Op. Cit. Pág. 43.

¹⁹ Ídem. pág. 52.

Este mito de la modernización, nos refiere a la serie de reformas puestas en marcha tanto en nuestro país, como en el resto de los latinoamericanos, se pretende copiar modelos y esquemas que fueron exitosos en los países dominantes, aseguran la superación de los problemas en los países a los cuales se quiere dominar, lo que hace que se de una relación dialéctica entre la política pedagógica real establecida entre el imperialismo y nuestros países.

En esta lógica de copia e importación de sistemas y modelos educativos en nuestros países latinoamericanos, trajo consigo una serie de elementos propios de la región que modificaron su proyecto de nación y su acontecer histórico, como lo señala Adriana de la siguiente manera: *“Los sistemas educativos latinoamericanos fueron organizados hace alrededor de un siglo y ese siglo marca un proceso completo que parece estar en plena decadencia. El primer elemento con Latinoamérica es, pues, la crisis de las pedagogías hegemónicas. Esa crisis tiene origen en cuatro fuentes principales que constituyen problemas más específicos: a) el fracaso del proyecto de instituir sistemas educativos con capacidad de control social completo, es decir, del educacionismo. Ese fracaso no se revela necesariamente en la insurrección, sino en la decadencia del proyecto liberal de Estado-Nación al cual se articulan en el estado la subordinación en el cual se encuentran nuestros países; b) Los cambios educativos que son consecuencia de la reorganización capitalista. En varios países latinoamericanos los sistemas escolares tienen que atender hoy problemas asistenciales antes que pedagógicos entre los más pobres; se han incrementado el analfabetismo, la deserción y el fracaso escolar; c) el paradigma sobre el cual se fundaron nuestros sistemas educativos a finales del siglo. XIX no parece haber solamente caducado, sino que muestra sus graves enfermedades y su inadecuación para las demandas del mundo actual; d) el conjunto de las alternativas que se plantean desde posiciones contrahegemónicas, tanto las que expresan proyectos regresivos o la reorganización de la dirección educativa de las sociedades por parte de los nuevos bloques dominantes, como las que expresan a los sectores oprimidos y sus demandas de democracia popular.”*²⁰

Los cuatro puntos expuestos por Puiggrós, no agotan los problemas de la educación latinoamericana, mas señala algunos donde se articulan otros como: la masificación versus la calidad de la enseñanza; la demanda de capacitación versus la inexistencia de un mercado de trabajo actual o predecible; la necesidad de de una nueva organización de la educación versus las demandas de participación democrática, la necesidad de contar con modernos recursos humanos versus la paulatina descalificación de los técnicos y profesionales.

Además de lo anterior hay que sumarle, los problemas propios del magisterio y de su lucha, lo hace pensar en una crisis de la educación latinoamericana; pero ¿cómo se dio esta crisis?, que factores influyeron en dicho proceso, una respuesta de manera inmediata, la tenemos en la misma Adriana, quien menciona que nuestros sistemas educativos se fundaron con el paradigma del siglo XIX, la masificación de la educación, y que hoy en día y también gracias a los cambios de regímenes políticos en nuestros países y el acceso a la democracia acentúan esta crisis.

²⁰ PUIGGRÓS, Adriana, 1990, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, CNA págs. 36 -37.

1.5.2. Reformas educativas en América Latina, como modernizantes y modernizadoras.

Sí vemos el avance histórico de la educación en América Latina podemos observar un debate entre diversas reformas educativas que han existido en la región, lo que nos lleva a reconocer dos instancias: a) examinar el papel que ha jugado el Estado frente al problema de la educación en su proyecto de nación como tal. b) la idea de modernidad y modernización de los sistemas educativos que los actores y movimientos sociales, al interior de cada país tienen.

En esta situación debemos considerar el desarrollo del capitalismo en la región y su incidencia en la educación a lo que apunta Adriana Puiggrós: “ a) *Desarrollo heterogéneo, asincrónico, desigual y combinado de los sistemas educativos escolarizados, de otras formas de educación sistemática (educación abierta, a distancia, etc.) y de los programas de educación no formal; b) Esclerotización de sistemas educativos que apoyan su gestión en la burocracia de los gobiernos centrales antes que en la participación responsable de las regiones, las provincias, los municipios y los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad civil; c) Desbalanceada distribución de los recursos entre los diversos niveles y modalidades de educación formal y no formal, contribuyendo a la creciente polarización social de la educación y la cultura; d) Marcada tendencia a la descompensación entre sectores de la población, desigualdades desde el punto de vista económico-social, y por tanto, paulatino distanciamiento entre grupos de una misma generación; e) Expansión de los sistemas educativos menor que el crecimiento de la demanda de la población y mayor que la expansión del mercado de trabajo; f) Insuficiencia de investigaciones teóricas y tecnológicas dirigidas a la modernización de los sistemas, y dificultades para introducir innovaciones; g) Persistencia de los problemas salariales en el personal docente-administrativo, y deficiencias en su capacitación que inciden en la falta de motivación e impulso innovador; h) Persistencia de viejas antinomias que colocan en un plano de tensión las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, entre las instituciones públicas y privadas, entre la comunidad educativa y el aparato burocrático; i) Establecimiento de estilos educativos renuentes a la participación de educadores, padres, instituciones de la sociedad civil de carácter popular, ciudadanos en general, en gestión educativa; j) Desarticulación interna de los sistemas educativos e insuficiencia de políticas de integración regional e internacional.”²¹*

El desarrollo económico de América Latina, está condicionado por el educativo, si bien es cierto que dentro de nuestro país existe una desigualdad del ingreso y del reparto de la riqueza, nos hacen pensar en la existencia de varios México, que responden a su nivel de integración al capitalismo, a su incorporación al proceso productivo, ya sea nacional o internacional, que influye directamente en el planteamiento de las políticas educativas para activar el mercado interno.

Por otro lado, a la crisis del modelo educativo tanto de nuestro país como de la región, está vinculado con los problemas sociales, políticos y económicos, mismos que se diluyen al interior, teniendo como resultado regiones de alto nivel y otras de escaso o nulo desarrollo educativo, como consecuencia

²¹ PUIGGRÓS, Adriana, 1980, *América Latina y la crisis de la educación, Nueva Imagen, México*, págs. 56-57.

del impulso a programas de modernización educativa carentes de innovación tecnológica, aunado a que el Estado ya no es garante de la creación de las fuentes de empleo que demandan los egresados de los institutos de educación.

Ahora bien en el caso mexicano, se puede hablar de la existencia de una serie de trabas para la puesta en marcha de una reforma educativa que ataque el problema del rezago de la educación y esto se debe a la existencia de un sindicalismo magisterial de corte corporativo, con líderes que se perpetúan en el cargo, haciendo que la gestión ante el gobierno sea por demandas salariales, mejora en las condiciones de trabajo y en la solución de problemas administrativos de los docentes con el Estado (plan de jubilación, prestamos de vivienda, crédito, etc.).

La poca o nula presencia de foros de la capacitación y profesionalización de los maestros, reformas educativas que ataquen el rezago educativo, propuestas de implementación de nuevos planes de estudio, no sólo para preparar mano de obra calificada, sino para la vida, en donde los individuos le encuentren sentido a la educación que reciben y de forma utópica fomentar en ellos también una formación permanente, preocupados ya no por empleabilidad sino por un desarrollo personal.

Otra característica propia de nuestro sistema es que hay desvinculación de los sujetos que interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que el mismo modelo hace la desarticulación del docente y el alumno, del alumno y sus padres, del maestro con la institución y la sociedad, por lo que se sectorizan las demandas de los profesores y no son arropadas por el grueso de la sociedad, lo que conlleva a otros problemas, como el desprestigio de la labor docente y desapego por participar en un colectivo escolar, donde se plantean solución a las demandas de cada plantel y de cada región de nuestro país.

Bajo este esquema es posible reconocer la justificación de la modernización de la educación, la cual tiene algunas de las siguientes variables: *“a) Modernización educativas tecnocrática. Se basa en la introducción de moderna tecnológica importada en el proceso educativo, sin alterar el proceso de polarización que tiende a colocar a sectores de la sociedad en situaciones de marcada desigualdad e injusticia; b) Modernización diferenciada por estratos. Basada también en la introducción de moderna tecnología importada educativa, en ocasiones complementada con otra fabricación nacional y con gran intervención de los medios de comunicación de masas...aunque establece grandes programas dirigidos a los grupos más desfavorecidos, a los sectores rurales y a los adultos; c) Modernización democrática. El proceso de modernización educativa no es necesariamente un proceso que debe atender contra la justicia social. La democratización de las formas de poder, la búsqueda y el desarrollo de nuevas formas de intervención, representación y participación de la población en el sistema educativo moderno son la condición para poder imaginar y planificar nuevas formas educativas que, en lugar de tender a la concentración del poder y del saber, promuevan la democracia.”²²*

²² Ídem. págs. 76-77

Estas variantes de la “modernización en la educación”, que se han aplicado tanto en nuestro país como en Latinoamérica, ponen de manifiesto como los gobiernos han entendido el progreso de una nación a partir de la modernización educativa.

En nuestro caso podemos inferir que hemos tenido los tres casos, el primero lo encontramos desde el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se han implementado una serie de reformas al Artículo 3º Constitucional, encaminadas a modernizar a la educación, un primer acercamiento a este punto lo tenemos con la firma del Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica, el cual introdujo la Carrera Magisterial como un elemento de superación y capacitación de los maestros de Educación Básica, posteriormente una reforma a los planes y programas de estudio de Educación Secundaria, con la cual cambiaría el mapa curricular de las asignaturas, buscando con ello el que los alumnos tuvieran una educación de calidad.

El segundo caso, durante el sexenio de Vicente Fox Quezada, dio un impulso al programa de *Enciclopedia*, el cual tenía como objetivo acercar a los alumnos y a los docentes al uso de las nuevas tecnologías de que el aprendizaje ya no fuera verbalístico, sino un poco más vivencial, además de la incorporación del inglés como elemento central de la política educativa. Casi al final de su mandato impulsó una reforma educativa a los planes y programas de la Educación Secundaria, (Reforma Integral de la Educación Secundaria, plan 2006), la cual modificó los planes del 93, dándole sentido ahora a las “*competencias*” que los alumnos deben tener al término de su formación en la secundaria.

El tercer caso, lo podríamos ubicar con el modelo de educación del Gobierno de la Ciudad de México, encabezado por Andrés Manuel López Obrador (2000-2006), el cual pretendía acabar con el rezago educativo en el bachillerato de la Ciudad de México, ofreciendo otra alternativa de educación en los jóvenes adolescentes de escasos recursos y que han sido rechazados de otros sistemas educativos.

Pero ahora la cuestión es ¿por qué no se ha logrado superar el rezago educativo que tiene el país?, ¿por qué si se ha buscado una eficientizar, modernizar a la educación en nuestro país, todavía persiste la deserción escolar, la eficiencia terminal de la educación en México sigue arrojando números negativos?, ¿qué es lo que ha fallado en cada una de estas reformas educativas que ha sido necesario hacer una nueva cada sexenio?

Hasta el momento hemos planteado la modernidad en la educación que se ha implementado tanto en Latinoamérica como en nuestro país, pero también aparece en la discusión la distinción entre la modernidad educacional y la modernidad del modelo educativo, que en palabras de Juan Casassus se entienden estos conceptos de la siguiente manera: “**Educacional** se refiere al hecho pedagógico mismo, al acto del aprendizaje; **educativo**, al conjunto de acciones y recursos que se movilizan para que el acto educacional tenga lugar en las mejores condiciones posibles. Aplicada a la educación, la **modernidad educacional** aparecería

como el aprendizaje de una metacultura, capaz de articular la diversidad de culturas e identidades. Por otra parte, la modernización educativa aparece como el soporte institucional para ese desenvolvimiento.²³

De esta manera el objetivo que persigue la modernización educativa y como se ha señalado es lograr aumentar la eficacia y eficiencia del sistema; es decir, se trata de introducir medidas que, permitan hacer el sistema educativo esté en condiciones de hacer lo que se espera: educar a las nuevas generaciones y por otra, lo haga bien, con una buena relación entre el mejor uso de recursos. En otro orden de ideas, este proceso trae consigo una serie de transformaciones tanto al interior del sistema educativo como al exterior, que se traduce en la recomposición de los fines del Estado y su papel con la educación, vinculado con la reestructuración de la planta docente, y de los maestros y el compromiso social que tienen al educar.

Lo que se traduce en la introducción de los conceptos de **calidad en la educación, visión y misión de la educación, competencias educativas**. Estos dos hechos de modernidad y modernización trae consigo otro conjunto de medias a analizar como veremos a continuación: a) *Las formas de descentración y descentralización del sistema, que se caracteriza por una tendencia hacia la gestión descentralizada de la administración de establecimientos, b) La introducción de tecnologías de información en la gestión mediante el montaje de sistemas de información, c) En el área del financiamiento, la implementación de medidas destinadas a la redistribución del gasto entre los niveles educativos y la tendencia hacia la privatización; d) La redistribución de funciones y responsabilidades entre los niveles de los sistemas, acompañados por una política de especialización y racionalización de los recursos humanos en cada nivel; e) La desreglamentación del sistema, básicamente, como un tránsito hacia niveles de creciente autonomía para lograr mayor flexibilidad en la satisfacción de las demandas de los grupos sociales a los que ellas sirven.*²⁴

Este proceso de modernización y de modernidad de la educación, trae consigo que el Estado, busque la desconcentración de la educación y le de a los estados el problema y la solución de la misma y en este caso la Secretaría de Educación se vea como una institución gestora de los planes y programas que se tienen que llevar en el interior del país, pero aún es incapaz de llevar la educación pública que alcance lo más recóndito de la República, o de una propuesta de solución al rezago educativo que se tiene en cada nivel de educativo.

Por otro lado este fenómeno pone en la mesa de la discusión el uso y aplicación de nuevas tecnologías en la educación que a veces suele verse como la panacea que dará solución tanto al rezago educativo y de abatir el analfabetismo funcional que tenemos en cuanto al acceso de las computadoras.

Aunado a ello, se puede justificar la puesta en marcha de las distintas reformas educativas que ha tenido nuestro país con la finalidad de llegar al progreso educativo de los países del primer mundo;

²³ Casassus, Juan, 2000, *Tareas de la educación*, Ed. Norma México, pág. 24.

²⁴ Ídem. pág. 26

por ello el cambio en los planes y programas de la educación secundaria y ahora más recientemente la anunciada Reforma al Bachillerato Nacional.

Por último se ha focalizado, en el área de gestión la ejecución y programación del presupuesto que se le otorga a la educación, ya que cada año podemos ver que cada nivel educativo aboga por el incremento a sus erogaciones desprendiéndose y sectorizando la lucha por una política pública de educación que articule todo el sistema educativo; es decir, que tanto la lucha por una educación de calidad se abandera desde los docentes del kínder hasta el posgrado y que cada uno se pronuncie por lo que entiende y lo que implica en su nivel dicho concepto.

CAPÍTULO II.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN MÉXICO.

En este apartado, llevaremos la discusión en tres sentidos primordiales que contextualizan la enseñanza en las ciencias sociales en México; el primero se refiere al vínculo del Estado y visión modernizadora de la educación -bajo el contexto latinoamericano-, el segundo que tiene que ver en los factores o bases en que surgen y se desarrollan las ciencias sociales y por último la visión institucional, en la cual haré énfasis de la necesidad que se tuvo por analizar los fenómenos sociales y ante tal necesidad fue preciso crear instituciones que se dedicaran a ello.

2.1. Las ciencias sociales, el Estado y su visión modernizadora de la educación.

Esta modernización y modernidad de la educación, nacionalismo y su vinculación con la enseñanza de las ciencias sociales, ha tenido cuatro etapas de desarrollo como lo ve Juan Casassus de la siguiente manera: *“La primera que coincide con los movimientos de independencia, se desarrolló a lo largo del siglo XIX. Fue una etapa de gestación de una alianza política a favor de la educación pública. Con el advenimiento del siglo XX, y hasta el primer tercio del siglo, se puede distinguir una segunda etapa, en la cual la alianza se amplía y fortalece con la aparición de nuevos sectores sociales que entran a participar en el sistema político. Es el comienzo de una fase en la que la alianza mantiene su estabilidad durante la mayor parte del siglo. Sin embargo esta estabilidad se ve afectada por una crisis del compromiso de posguerra y el agotamiento del populismo, hacia finales de los años 70. Al debilitarse los compromisos internos, se inicia entonces un periodo de desmantelamiento de las alianzas. La cuarta etapa coincide con el comienzo de la década de los años 90, donde asistimos a esfuerzos importantes orientados a establecer bases para construir una nueva coalición, y donde existen condiciones políticas que indican la fragilidad de las políticas educativas, que no logran producir o mantener el objetivo central de integración social”*²⁵

Estas etapas de nacionalismo y educación se pueden observar en otro orden de ideas de la siguiente manera. Después de la Independencia de las colonias Iberoamericanas, surgió la necesidad de crear un ideología propia de cada nación que diera cohesión a las incipientes naciones y con ello la preocupación por crear instituciones educativas que llevaran a cabo la función emancipadora de los valores de la libertad y de un nuevo Estado-Nación.

En el caso de México al terminar el periodo revolucionario podemos advertir la preocupación de los gobiernos pos revolucionarios, que se dieron a la tarea de instruir a las grandes masas con la finalidad de llevar a la Revolución a todos los sectores de la sociedad; cuya generalidad era de origen rural. Cabe

²⁵ Casassus, Aut. Cit. Op. Cit. pág. 38

hacer mención de los esfuerzos de José Vasconcelos, por impulsar el muralismo como una fuente de alfabetización y de sincretismo cultural, y por otro lado del nacimiento de la Secretaría de Educación Pública, que llevaría las políticas educativas del país.

A partir del movimiento estudiantil del 68, en México, se da un auge educativo en el país, en este periodo nacen entre otras instituciones el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), que responderían a dar cabida a estudiantes que no tenía lugar en las principales instituciones educativas como lo eran la preparatoria y la vocacional en cuanto a la educación media superior y de manera natural acceder a la UNAM y al IPN. Por último si analizamos que durante los 90's, se ha impulsado una serie de reformas en el ámbito educativo del país, que van desde la obligatoriedad de la Educación Secundaria, así como sus dos respectivas reformas a sus planes y programas realizadas en 1993 y 2004 respectivamente y la incorporación del Kinder a la educación básica.

2.2. Los factores o bases en que surgen y se desarrollan las ciencias sociales.

El estudio de las ciencias sociales en México, remite a la reflexión del cómo se han contextualizado y cuáles han sido los factores que han permitido su nacimiento, evolución y crisis. En este sentido podemos mencionar cinco elementos de desarrollo de las ciencias sociales tal y como lo observa Francisco José Paoli Bolio: *“La primera condición es la **comparación**, la cual requiere una toma de distancia de quien la hace y una forma sistemática para hacerla; el segundo factor es la formulación **histórica o genética**. Se explican los fenómenos sociales en una concatenación no sólo de tiempo sino de causas a efectos, es decir, se acude a la perspectiva histórica para encontrar relaciones causales de los acontecimientos. En tercer lugar están las aportaciones de los **modelos desarrollados por las ciencias naturales**. La influencia de la biología en las ciencias sociales es una de las notorias. Eso explica una corriente tan importante como la llamada **darwinismo social**. El cuarto factor es la tendencia a **la delimitación de problemas** para cada disciplina, desprendiendo del tronco común de la filosofía que tienen varias de las disciplinas como: la ciencia política, la antropología, la psicología, la sociología, entre otras y el quinto factor explica el surgimiento de la ciencias sociales en cuanto tales, es **la elección y caracterización de métodos propios de trabajo**.”²⁶*

Bajo estos factores de desarrollo, se contextualizan las ciencias sociales, no sólo en nuestro país, sino del resto del mundo, las cuales han enfrentado crisis paradigmáticas o epistemológicas²⁷, que han

²⁶ PAOLI, Bolio José Francisco, 1990, *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*, CIIH-UNAM-Porrúa, México págs. 24-27.

²⁷ El lector interesado en profundizar más sobre este tema lo puede encontrar en T.S. Khun, 2000, *La estructura de las revoluciones científicas*, Ed. FCE., donde el autor introduce los conceptos de paradigma, crisis paradigmática, revolución científica, ciencia normal, donde el tránsito de las ciencias no ha sido en lineal, sino en zig zag. El

surgido y desarrollado a través de los métodos propuestos de las ciencias naturales, por lo que su cientificidad ha sido cuestionada, desde su aparición, siendo motivo de una serie de bibliografía especializada que hable sobre los métodos de las ciencias sociales en general y de forma particular cuando se aborda un problema en específico²⁸.

Una vez identificado los factores de desarrollo de las ciencias sociales, es importante hacer mención que la enseñanza de las mismas, se ha basado principalmente en tres enfoques teórico-metodológicos nos referimos a los estudios de Carlos Marx, Emilio Durkheim y Max Weber, tales autores al categorizar los fenómenos sociales, dieron pauta para que más de un cientista social, siguiera sus aportes y con el tiempo se llegó a formar una escuela teórica.

Se puede coincidir con Paoli Bolio, cuando menciona: *“Ellos –Marx, Weber y Durkheim- asimilan una visión profunda de las disciplinas que se han ocupado de la sociedad desde un punto de vista más tradicional: filosofía, historia y derecho. Los tres desarrollan esquemas teóricos nuevos y complementarios en varios sentidos, aunque excluyentes en otros. Logran presentar, a través de nuevas formas de análisis, los campos propios de la ciencia política, la economía, la sociología, la demografía, la antropología y, en menor medida, la psicología.*

*Estos tres grandes clásicos alimentan con sus propuestas un entendimiento inédito de las sociedades pasadas y presentes. Los estudios que realizaron estos teóricos de las ciencias sociales abren nuevos campos y brechas inimaginadas al conocimiento de los social. Cada uno inspira escuelas diversas que se contraponen y confrontan, lo cual permite un enriquecimiento formidable de los matices que buscan explicaciones puntuales y detalladas del acontecer social.”*²⁹

Estos clásicos de las ciencias sociales, desarrollan su teoría en la Europa del Siglo XIX, en las que se forman intelectualmente y desarrollan un método de análisis de la realidad, que les permite hacer interpretaciones históricas, sociales, económicas y políticas de su época y éstas a su vez se convierten en categorías y conceptos usados en nuestro tiempo para contextualizar un fenómenos social. Por otra parte, Marx, Weber y Durkheim, han sido el eje transversal de los planes y programas de estudios de las ciencias sociales a nivel mundial, y que su estudio comienza en el bachillerato.

En otro orden de ideas; cada uno de ellos formula su propio método teórico, crea categorías de análisis y a veces, de forma implícita o explícita proponen utopías; los tres analizan lo que en ciencias

término paradigma, es un constructo que construyen las comunidades científicas para interpretar el mundo que les rodea, siendo vigente hasta que entra en crisis y surge otro paradigma que reinterpreté al mundo.

²⁸ Más sobre el particular se puede encontrar en la lectura de J.M. Mardones y N. Ursua 2000, en *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Ed. Ediciones Coyoacán.* cap. 1 “*Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante*”, en dicho capítulo exponen el desarrollo de la ciencia social desde su aparición en mundo griego hasta nuestros días, además de las polémicas a las que se ha enfrentado en la búsqueda de un método de análisis que las aleje de las naturales y de la filosofía.

²⁹ PAOLI, Aut. cit. págs. 34-36.

sociales se conoce como **la modernidad**; pero con rasgos que los diferencian y los acercan al fenómeno en cuestión; por ejemplo en Marx, al proponer el método del materialismo histórico, presenta la necesidad de trascender de una sociedad pre capitalista a una capitalista y de ésta hacia el socialismo que más que un concepto es una etapa moderna y racional a la que el hombre debe llegar.³⁰

En Durkheim, encontramos que analiza las sociedades tradicionales que viven bajo lo que él llamó **solidaridad mecánica**, con el fin de trascenderla y llegar a un pluralismo y la modernidad a la que definió como **solidaridad orgánica**.³¹

Por último en Weber el planteamiento de la superación de las sociedades tradicionales a modernas, lo hace mediante un marco racional-legal, mediante la construcción de tipos ideales, como una forma metodológica del análisis social.³²

De esta forma los tres teóricos están presentes en los análisis que se hacen desde el bachillerato, se contextualizan en la licenciatura y se profundiza en el posgrado, sus aportes y enfoques los hacen ser considerados como clásicos, aunque no son los únicos que se mencionan o integran los programas de estudios de los tres niveles educativos; pero si lo más representativos en los discursos tanto de estudiantes como de investigadores sociales.

2.3. La institucionalización de las ciencias sociales en México.

Esta búsqueda de un método y teoría que den sustento a las ciencias sociales como tales, propició en primera instancia la separación de la filosofía para encontrar una base disciplinar, que posteriormente trató de copiar algunos elementos de la biología para dar explicación a la evolución de la sociedad y del hombre en su conjunto.

A partir del Siglo XIX, las ciencias sociales han buscado un método propio de análisis de la realidad que pretenden estudiar, por lo que su desarrollo en nuestro país no escapó a estas polémicas.

³⁰ Esta tesis, el lector interesado la puede encontrar en el *Manifiesto del Partido Comunista*, escrito por Marx y Engels

³¹ Se puede profundizar con la lectura de su libro *La división del Trabajo*, en donde expone más a detalle sobre el paso de la solidaridad mecánica a orgánica.

³² Recomendamos hacer la lectura de su obra posmorta *Economía y Sociedad*, donde a base de ensayos Weber propone su metodología de los tipos ideales, así como la racionalidad de las modernas sociedades, además de hacer la lectura de su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, donde menciona que el afán de lucrar y la racionalidad de occidente fueron clave de las comunidades protestantes fue clave para el desarrollo del capitalismo en Europa y Estados Unidos.

En el caso mexicano se puede observar que a mediados del S. XIX, el avance, análisis de las ciencias sociales estuvo condicionada al **positivismo** de Comte., Spencer y Mill, en las instituciones educativas de México, ya que dicha teoría no sólo fue educativa sino política y sirvió de base en la consolidación del Porfiriato, siguiendo a Paoli Bolio, presenta dos grandes grupos hegemónicos, que disputaban no sólo el poder sino el conocimiento de nuestro país como se presenta a continuación:

“Una figura central del positivismo mexicano fue Gabino Barreda, fundador de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1868. El alumno más destacado del doctor Barreda fue el abogado y poeta y último ministro de Instrucción Pública de don Porfirio, Justo Sierra Méndez. Justo Sierra fundó la Universidad Nacional.

El grupo impugnador fundamental del positivismo fue el llamado Ateneo de la Juventud. José Vasconcelos, se abrió a la crítica y relativizó las posiciones positivistas.

Para los primeros años de este siglo, el desprestigio del positivismo empezó a patentizarse. En gran medida era la reacción política contra la ideología oficial. Era también el deseo juvenil de romper con una corriente que se veía perfecta a sí misma y finalmente, la sentida necesidad académica de una generación emergente que quería abrirse a corrientes distintas de la dominante. Otra de las grandes preocupaciones de los ateneístas, era la caracterización del mexicano y de la cultura en Latinoamérica.”³³

Estos dos grupos en disputa abrieron el debate de las ciencias sociales en México, de los problemas que deberían analizarse, con una fuerte carga del positivismo ya fuera a favor o en contra, posibilitando que la semilla fuera plantada y creciera, al crear a la par de la Universidad Nacional un instituto de crítica de jóvenes ávidos de crecimiento intelectual y político, por lo que sus estudios no eran sólo del interés nacional sino latinoamericano, lo que los hace un poco más versátiles y propositivos que los positivistas de mitad del Siglo XIX.

Posteriormente con la Revolución y con los gobiernos pos revolucionarios, el énfasis de las ciencias sociales, puede verse como un cambio de rumbo, ya que se irían incorporando al análisis las categorías del socialismo utópico de Saint-Simon o del científico de Marx, al crearse las primeras centrales obreras; por lo que: *“El desarrollo de las ciencias sociales, como otras disciplinas, va a retomarse unas décadas después de que se logra la autonomía universitaria. En la segunda mitad del S. XX, se plantea un debate que se prolonga hasta nuestros días: la relación entre política y la vida académica. A partir de 1920, se inicia una etapa de entendimiento entre la Universidad y gobierno pos revolucionario. Sin embargo persisten dos corrientes al interior de la comunidad universitaria: la de quienes quieren realizar con independencia sus tareas académicas y de los que buscan que la Universidad desempeñe una actividad política militante.”³⁴*

Después de la Revolución en la Universidad siguieron coexistiendo algunos grupos porfiristas y

³³ PAOLI, aut.cit. págs. 40-42

³⁴ Ídem. págs. 45-47.

del Ateneo de la Juventud, quienes llevaron a la academia los problemas del México pos revolucionario y de la forma de cómo abordarlos y de tomar partido por los movimientos sociales, hizo posible la autonomía universitaria en el gobierno de Portes Gil; de ahí que en nuestra universidad esta doble visión de ser academia y militante de los problemas sociales ha sido un sello característico del ser universitario.

Posteriormente, en las décadas de los años treinta y cuarentas, el contexto internacional hace que se repiense la forma de hacer ciencia social, ya que se ven influenciadas por la Crisis del 29, la Segunda Guerra Mundial y la incipiente Guerra entre Bloques (Estados Unidos y la Unión Soviética), además de la incorporación de las economías latinas al mercado mundial hacen que se lleve a cabo una etapa de emancipación universitaria: *“En la provincia hay cinco universidades al inicio de los años treinta: Puebla y Michoacán datan de 1917; la de Yucatán, llamada Universidad Nacional del Sureste, fue impulsada por Carrillo Puerto y se funda en 1922; la de San Luis Potosí fue establecida por decreto de 1923; pero empezó a operar como universidad hasta principios de los años treinta; la de Jalisco fue promovida por el gobernador callista José Guadalupe Zuno, en 1925. En todas ellas encontramos escuelas de derecho, como focos en los cuales se iban a fomentar algunas ciencia sociales.”*³⁵

Este impulso de las universidades Estatales o regionales, fue gracias a la necesidad que tenía nuestro país de incorporarse al mercado internacional, se necesitaba de profesionistas que incursionaran en otros campos del derecho, la antropología, sociología y de la naciente administración pública; además hay que reconocer que en este periodo nace el Instituto Nacional Politécnico, el cual incorporaría la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo del país.

Bajo este contexto en la década de 1930-1940, la Universidad Nacional, comienza una reestructuración, con el cual *“se inicia el proceso de de institucionalización y consolidación de las ciencia sociales: la incorporación de las carreras de Contaduría, Filosofía, Pedagogía Economía, Historia, Geografía y Música; así como la fundación de los Institutos de Investigaciones Sociales (1930), Estéticas (1936), Económicas (1941), Filosóficas (1940), Históricas (1945), de Estudios Literarios (1956) y Bibliográficos (1967), forman parte del proceso mediante el cual las ciencia sociales se incorporan al desarrollo científico del país”*³⁶

Sin olvidar que *“Con apoyos de organismos internacionales se constituyeron los Institutos Lingüístico de Verano (1937); Indigenista Interamericano (1940); Panamericano de Geografía e Historia (1933), de Estudio Afro-Americanos (1943); la filial de la Comisión Económica para América Latina (1951); el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (1951); el Centro de Estudios Monetarios de Latinoamérica (1951); así como el Centro de Documentación Científica y Técnica (1950) de servicios informativos de apoyo a las actividades científicas.*

El sector privado impulsa algunos centros de investigación entre los que destacan los Institutos Mexicanos

³⁵ Ídem. pág. 48

³⁶ ANDRADE, Carreño Alfredo, 1988, *“La institucionalización de las Ciencias Sociales y las Políticas de Desarrollo Científico en México” Acta Sociológica No.1-2, pág. 66.*

de *Intelectuales* (1938), de *Investigaciones Sociales y Económicas* (1953), *Mexicano de Estudios Sociales* (1960) y el *Centro de Estudios Educativos* (1963).³⁷

Es así como el desarrollo e institucionalización de las Ciencias Sociales poco a poco van tomando preponderancia en la vida productiva del país, dándose de manera diversificada, con carácter nacional pero de corto alcance, por lo parcelario de las investigaciones que se pudieran desarrollar en dichos institutos, lo relevante de éstas décadas es que el gran impulso que se le dio a la investigación en el área social y como resultado de este proceso en 1951: “se crea la *Escuela de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM* y se instituyen las carreras profesionales de *Sociología, Ciencia Política, Diplomacia y Periodismo*”³⁸ que posteriormente recibiría el nombramiento de Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Sería hasta que México experimentara un proceso de crisis económicas recurrentes y su impacto económico, político y social en la clase media, el incipiente desgaste de un sistema de único de Partido Dominante y el cambio de modelo económico por el gobierno de Díaz Ordaz, que las Ciencias Sociales, entran en una crisis que las orilla a su modernización.

Este periodo de agiorgiamiento de las Ciencias Sociales, implicó: “ a) el impulso de un nuevo tipo de desarrollo en el cual se daba prioridad al desarrollo científico y tecnológico como una forma de adquirir mayor independencia respecto del exterior, y , b) la empresa de transformar el aparato gubernamental, para lo cual era importante diversificar la orientación profesional del funcionario público”³⁹

Este replanteamiento del modelo económico de desarrollo estabilizador en su última fase llevado a cabo por Díaz Ordaz, trajo consigo la redefinición de las políticas públicas ante un sector urbano que estaba creciendo en las principales ciudades como la de México, Guadalajara, Puebla y Monterrey; por lo que había que dar respuestas oportunas y dar mayor cobertura de programas sociales que atendieran a este sector en crecimiento por lo que fue necesario un nuevo impulso desarrollista en las ciencia sociales para contener de alguna manera los problemas a los que se enfrentaba el país.

Tres rasgos marcan la década de 1970- 1980: “El primero se refiere a la modernización del aparato gubernamental, implicada en la nueva política de desarrollo denominado, por el discurso oficial, “desarrollo compartido”. Para llevar a cabo este nuevo proyecto gubernamental fue imprescindible una nueva expansión cualitativa y cuantitativa del funcionario público especializado. El principal vínculo estatal fue la creación del Consejo Nacional de Población (CONAPO). El segundo se vinculó con la política estatal de “desconcentración” del sector educativo, que tuvo como una de sus bases la redistribución del gasto educativo, dando con ello un fuerte apoyo a las universidades de provincia. El tercer rasgo fue la conversión del ámbito universitario en espacio ocupacional

³⁷ Ídem. pág. 67.

³⁸ Ídem. pág. 69.

³⁹ VANTI, Nigrini Giovanna 1990, “Tendencias de la Institucionalización y profesionalización de las Ciencias Sociales en México” *En Desarrollo y organización de las Ciencias Sociales en México*. CIIH-UNAM-Porrúa, México, pág. 439.

importante, por la vía de la expansión de la contratación del personal docente y de investigación como trabajador de tiempo completo, lo que perfiló un nuevo tipo de profesionista” el de la academia”. Durante este periodo se crean los Centro de Investigación e Integración Social (CIIS), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE).⁴⁰

Este proyecto de renovación política, que pudiera dar respuesta a las necesidades del país, trajo en sí mismo un desarrollo científico y tecnológico, mediante la especialización del servidor público vía una capacitación particular en el área de trabajo a desarrollar y por otro introdujo la idea de los estudios de posgrado. El Estado siguió con su política de creación de Centros de Investigación y por otra parte en éste periodo de tiempo se da el nacimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y del Colegio de Bachilleres, de la Universidad Autónoma Metropolitana; como rasgos distintivos de la década.

Durante la década de 1980 a 1990, hay una serie de sucesos que impactan a las Ciencias Sociales, que en algunos sectores de los intelectuales mencionarían el **“fin de la historia”**⁴¹ y con ello el replanteamiento de los paradigmas en las ciencias sociales, se replantea el método de análisis, el campo de exploración, la postura teórica que como paradigma dominante de una explicación a los fenómenos sociales.

Desde esta perspectiva las ciencias sociales a partir de los años noventa enfrentan dos problemas: a) *“La proliferación de perspectivas se hace evidente en la multiplicidad de escuelas que confluyen en la ciencia social contemporánea. Algunas tradiciones de pensamiento que habían pasado a un segundo de la agenda de nuestras disciplinas como la fenomenología (Schutz), la hermenéutica (Gadamer y Ricoeur), la teoría crítica (Habermas), el interaccionismo simbólico y el estructuralismo son ahora rescatadas y revitalizadas bajo una nueva perspectiva. A estos enfoques se agregan otros de reciente desarrollo como el de la etnometodología (Geertz), la teoría de la estructuración (Giddens), la teoría de la práctica (Bourdieu), el deconstruccionismo y la reemergencia del estructural-funcionalismo de tipo parsoniano (Luhmann, Much, Alexander)”*⁴² “b) *El interés por lo epistemológico hace que el debate en torno a las teorías sociales rebasa los ámbitos de las ciencias sociales para establecer una vinculación estrecha con ciertos aspectos del quehacer filosófico. En la medida que hay un creciente número social, durante las últimas décadas los límites entre ambas disciplinas se han hecho poco claros y difusos.*⁴³

De lo anterior se desprende que en las ciencias sociales, inmersas en su crisis paradigmática, hay un abandono casi implícito o explícito según sea vea del marxismo, el estudio de las clases sociales y el surgimiento de nuevos enfoques como **sujetos, actores y movimientos sociales**, que van

⁴⁰ Ídem. págs. 440-443

⁴¹ Para mayor información se puede consultar el libro de Francis Fukuyama, 1992, *El fin de la Historia y el último hombre*. Donde plantea la hipótesis de que al caer “el socialismo real”, la humanidad se enfrenta a una integración global que puede darse por tres mecanismos: a) La migración de países pobres a ricos; b) el factor petróleo y c) la globalización de los Derechos Humanos.

⁴² ZABLUDOVSKY, Gina 1995, *“Teoría y metateoría en las ciencias sociales contemporáneas” En Sociología política y el debate contemporáneo. UNAM-Porrúa, México, pág. 127.*

⁴³ Aut. Cit. *“La teoría sociológica en México en la década de los ochenta” en Op. Cit. pág. 198.*

posesionando de la investigación social, por un lado y por otro lado, la reflexión teórica se ha enfrascado en encontrar explicaciones que se ha caído en la meta teoría, en tratar de reconstruir conceptos, categorías y axiomas que muchas veces no definen nada y terminan enredando cada vez más a lectores y estudiosos de los fenómenos sociales.

Por último, el debate contemporáneo de las Ciencias Sociales, ha llevado a plantearse la disyuntiva de la modernidad y la posmodernidad y con ello se menciona de una pérdida de sentido en las sociedades actuales.

Ante esta situación, podríamos hablar que es una manifestación propia de la modernidad, que en palabras de Peter Berger y Thomas Luckmann, nos mencionan en una primera instancia esta visión de la siguiente manera: *"... la modernidad conlleva una nueva configuración social del sentido (Sinn) de la vida humana, que han hecho que éste, y con ello la existencia humana queden sumidos en una crisis única desde el punto de vista histórico."*⁴⁴

De lo anterior, se desprende que la modernidad trae consigo una crisis de sentido en los individuos que va perneando las esferas en donde se desenvuelve y actúa; pero además este pluralismo: *"conduce a la relativización de los sistemas y de los valores y esquemas de interpretación. Dicho de otro modo: los antiguos sistemas de valores y esquemas de interpretación son descanonizados. La consiguiente desorientación del individuo y de grupos enteros ha sido durante años el principal objeto de la crítica social y cultural. Se han propuesto categorías tales como alineación y anomia para caracterizar la dificultad que experimenta la gente en su intento por encontrar su camino en el mundo moderno."*⁴⁵

Tenemos entonces que hay una crisis de sentido, que parte del pluralismo de la modernidad en la que vivimos, lo anterior no significa necesariamente que los individuos tengan problemas con su forma de llevar su vida o que estén conformes con su destino, más bien, hay una resignificación de los significados ante el mundo que se presenta confuso, lleno de posibilidades de interpretación y que algunos de los cuales buscan modos de vida alternativa, lo que acentúa la crisis del sentido.

Frente a esta pérdida de sentido, la apuesta está en las instituciones, las cuales producen y reorientan el sentido, que en este caso son las escuelas, en ellas el alumno, podrá encontrar el espacio para darle resignificación a su vida, a su quehacer histórico y sobre todo a reinterpretarse y reinterpretar a la sociedad. Bajo esta perspectiva Berger y Luckmann, nos presentan las posibilidades de las instituciones generadoras de sentido como veremos a continuación: *"En todas las sociedades hay procesos de generación de sentido, incluso si no se han desarrollado instituciones especializadas para la producción del mismo. De cualquier manera, las instituciones controlan el proceso mediante el cual los elementos de sentido son*

⁴⁴ BERGER, L. Peter; Thomas Luckmann, 2000, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Paidós Studio, Barcelona, pág. 30

⁴⁵ Ídem. pág. 76.

*absorbidos por los acervos sociales de conocimiento, así como organizan la transmisión de las reservas históricas de sentido a los miembros de la sociedad, adaptándolas a nuevas necesidades.*⁴⁶

Para las ciencias sociales, la idea central es la comprensión de los fenómenos sociales; pero que además el vínculo entre el hecho y el investigador se presenta como subjetividad, por lo que la comprensión dependerá de la visión que tenga el científico; pero lo fundamental es que se pretende dar una explicación o una comprensión de las manifestaciones sociales que le toque estudiar al teórico social.

Ante esta situación es necesario reconstruir el sentido epistemológico de las ciencias sociales, a fin de permitir avances en la construcción del conocimiento, en este sentido atender a los tres principales teóricos-metodológicos: *El primero se refiere a la relación entre el investigador y la investigación... Weber resumió la trayectoria del pensamiento moderno como el "desencantamiento del mundo", este concepto representaba la búsqueda de un conocimiento objetivo no limitado por ninguna sabiduría o ideología revelada y/o aceptada. En las ciencias sociales representaba la demanda de que la historia no se describiera en nombre de las estructuras de poder existentes*⁴⁷. Lo que significó un avance para las ciencias sociales liberarlas de las presiones, tanto políticas como ideológicas y que ahora el llamado de la posmodernidad es a buscar **el reencantamiento del mundo**, *"es un llamado a derribar barreras ratificales entre los seres humanos y la naturaleza, a reconocer que ambos forman parte de un universo único enmarcado por la flecha del tiempo."*⁴⁸

Si el desencantamiento del mundo liberó a las ciencias sociales, el reencantamiento pretende hacerlo aún más, el problema estriba en querer encerrar al científico social en una *falsa neutralidad*, es decir, el individuo es parte del medio ambiente que le rodea, con el cual interactúa, se relaciona con los demás y se dan los fenómenos sociales, quitarlo de ese lugar es entrar a un problema de conceptualización filosófica.

Unido a lo que veíamos con Wallerstein, de buscar el reencantamiento del mundo, Mills, propone el despertar en los alumnos una conciencia interpretativa de su realidad; es decir, una imaginación sociológica de su propia historia.

"La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a sus significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos... El primer fruto de esa imaginación, es la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino

⁴⁶ Ídem. pág. 108

⁴⁷ WALLERSTEIN, Immanuel, 1996, "¿Qué tipo de ciencia social debemos construir?" en Abrir las ciencias sociales. CIICH-UNAM-S.XXI, México, págs. 78-79.

⁴⁸ Ídem pág. 81

*localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias*⁴⁹

De esta manera los individuos se reconocen como parte de una biografía social, donde viven además varias generaciones y que están interactuando entre sí y que su historia contribuye al de las demás y al crecimiento de la sociedad en la que vive; reconociendo lo anterior se desprende captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa será la tarea y la promesa, de los docentes y los jóvenes de hoy en día.

⁴⁹ WRIGHT, Mills C. 2000, “La promesa” **En** *La imaginación sociológica*. FCE, México, pág. 255.

CAPÍTULO III.

EL BACHILLERATO EN LA UNAM, UNA PERSPECTIVA CRÍTICA.

3.1. Un acercamiento a la Educación Media Superior.

Abordar la problemática de la Educación Media Superior (EMS), en México es una tarea ardua y no fácil de realizar, ya que en primera instancia no existe una bibliografía especializada sobre el particular; además nos enfrentamos al problema de que a veces se habla de manera indistinta del Sistema de Bachillerato, como sinónimo de la Educación Media Superior.

Por otro lado, se desprenden otros tópicos para el análisis, ya que en nuestro país, existen una serie de ofertas o modalidades educativas del nivel medio superior, por lo tanto no existe un Sistema de Bachillerato propio; sino una gama de bachilleratos y cada uno con sus dilemas como: la formación y la preparación docente, el ajuste a los planes y programas; el tipo de enseñanza-aprendizaje, la población estudiantil además del tema de la calidad de la educación de este subsistema.

Un esfuerzo por lo lograr la unificación de las distintas modalidades de bachillerato propedéutico con los tecnológicos y terminales fue la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) impulsada por el presidente Felipe Calderón (2008); mediante un esquema de “*competencias*”, con lo cual se pretende que cada subsistema de enseñanza media propicie o genere en el adolescente sus competencias que van las llamadas genéricas, disciplinares, extendidas o ampliadas y por último las laborales.

Ante esta situación, es pertinente hacer una precisión: *“La educación media superior comprende el nivel de bachillerato y los demás niveles equivalentes a éste, además de la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. El grupo típico de edad de quienes cursan la educación media superior es de 15 a 18 años; la matrícula es atendida en 80% por escuelas públicas y 20% por escuelas privadas. Su duración es de tres años, aunque hay escuelas que la imparten en dos”⁵⁰*

Ahora bien: *“los programas que se ofrecen en este nivel pueden agruparse en tres categorías: a) el bachillerato general o propedéutico, cuya principal función es contribuir a la formación general de quienes se preparan para continuar estudios superiores; b) la educación profesional técnica del nivel medio superior, a través de la Dirección General de Educación Tecnológica (DGETI) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y c) el bachillerato tecnológico bivalente, que ofrece simultáneamente una preparación técnica y la requerida para tener acceso a la educación superior tecnológica”⁵¹*.

⁵⁰ OCDE, 1996, *Exámenes de las políticas Nacionales de Educación*. (México Educación Superior) México, pág.43.

⁵¹ Idem. pág. 43

Se puede observar que en el bachillerato hay dispersión en la oferta de servicios y estructura curricular; pues existen los especializados durante todo su desarrollo (tecnológicos), otros con tronco común y áreas afines de especialización (bivalentes) y los de forma propedéutica que incorporan elementos de aprendizaje para el trabajo o para acceder al nivel inmediato; todos ellos con asignaturas anuales o semestrales.

Conviene señalar que la educación media superior puede significar para los jóvenes la oportunidad de avanzar en sus procesos de formación o de incorporación al mundo del trabajo; por lo que las opciones que se abren a los adolescentes que cursan estos estudios dependen, en buena medida, de la calidad de sus procesos de formación; lo que implica el currículo y la operación en los planteles.

Estas son algunas de las razones por las cuales el Gobierno Federal, desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, decidió impulsar la calidad en la educación. No obstante, es necesario resaltar varios aspectos que han dado un impulso a la Reforma Integral a la Educación Media Superior, la cual fue tomando fuerza durante el sexenio del Presidente Vicente Fox, bajo tres aspectos: “a) *el aumento de la matrícula. Pasó de poco más de 37 mil estudiantes en 1950 a poco más de 2 millones en 1990 y actualmente sobrepasa los tres millones y medio de alumnos; b) ha mejorado de manera significativa la absorción de la secundaria, pues si en 1970 se inscribían en el nivel medio superior cerca de dos terceras partes de los egresados, ahora se inscriben a la preparatoria prácticamente todos los que terminan la secundaria y c) independientemente de sus modalidades, el nivel se caracteriza por una muy baja eficiencia terminal.*”⁵²

Estos tres aspectos conllevan a la EMS a tres problemas que tiene que resolver: “1) *La cobertura. En México, el porcentaje de cobertura neta del grupo de jóvenes en edad de cursar esta educación (15 y 19 años) durante 2003 fue de 43.9% de acuerdo con datos de la OCDE, mientras que el promedio de países de ese organismo alcanzó 79.1% 2) la eficiencia terminal no ha logrado despuntar de manera significativa en el mismo lapso (3.4%), y presenta una marcada lejanía respecto de la absorción de los egresados secundaria. En el ciclo 2004-2005, la eficiencia terminal fue menor a 60%; 60.1 en el bachillerato y 47.7% en la educación profesional técnica; frente a un 89.7% de educación primaria y un 78.8% de secundaria; 3) elevar la calidad de la educación, que se manifestó en la reforma de la gestión del sistema, la modificación al artículo 25 de la Ley General de Educación y la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en cuyo marco se crea la Subsecretaría de Educación Media Básica.*”⁵³

De acuerdo a lo anterior y al anuncio hecho por el Presidente Calderón, el pasado 22 de febrero de 2008, de una Reforma Integral de la Educación Media Superior: “*Ante el presidente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Luís Alberto Moreno, Calderón mencionó las cuatro estrategias para atender los rezagos en referencia, cuya base es la adopción de un marco curricular común con base en competencias, es decir,*

⁵² Villa Lever, Lorenza, 2007, “Lo que hace falta es cambiar” En Eutopia. No.2, Segunda Época, Abril-Junio. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato. México, págs.36-37

⁵³ Secretaría de Educación Pública, 2005, “**Contexto de la Educación Media Superior**” En Equidad e innovación en el desarrollo educativo nacional. SEP.-FCE. Col. Editorial del Gobierno del Cambio. México, págs. 230-232.

que cada egresado de bachillerato comparta –con el resto de los estudiantes de ese nivel– un sustento de conocimientos, habilidades y aptitudes.”⁵⁴

Cuya meta es ampliar la cobertura de ese nivel de estudios, ya que la actual es:” de sólo 58 por ciento, ya que de los 6.5 millones de mexicanos en edad de cursarlo, sólo 3.7 millones están en las aulas, con la meta de incrementar la matrícula en 120 mil alumnos cada año, a fin de alcanzar una cobertura de 68% al final del sexenio.”⁵⁵

Una lectura somera tanto de la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior y de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, se evidencia que es necesaria dicha reforma y que el gobierno está actuando conforme a la problemática que se le presenta; no obstante la realidad de quienes están cursando y de quienes lo harán posteriormente, dista de dicho planteamiento.

En un primer momento se requiere hablar seriamente de la formación de las generaciones anteriores, ¿qué pasó en la educación media superior en los años setenta y ochenta?, ¿Cuándo comenzó a crecer la demanda?, ¿Por qué hasta esta década se plantea la necesidad de hacer una reforma integral en este nivel educativo? ¿No será a caso que la cobertura, la calidad y la deserción escolar en la EMS, es baja tanto a nivel federal como internacional?

Ante esta situación algunos datos, en vez de responder llevan a profundizar más sobre lo que pasa en el Sistema del Bachillerato: “El primer dato que saltó a la vista de quienes tienen responsabilidades de gestión de la EMS y la Superior, es que el egreso nacional de la EMS es absolutamente insuficiente para crear la demanda efectiva necesaria para lograr que la educación superior alcance la cobertura comprometida. Dicho sea de paso, si en 2012 alcanzáramos la meta de 30% en educación superior, nos ubicaríamos 3 puntos porcentuales por debajo de la cobertura que Perú tenía en el ciclo 2004/2005 (33%); una penosa comparación si advertimos que el nivel de desarrollo de Perú es inferior al de México. En relación con la EMS, basta solo un dato: sólo 25% de la población mexicana de 15-64 años de edad posee el nivel de bachillerato, mientras que en el caso de nuestros socios de la OCDE, el 75 % cuenta con ese nivel.”⁵⁶

En un segundo instante, colocarnos en el lugar de los jóvenes bachilleres, obliga a revalorar la pertinencia de la dicha reforma, por que se trata de repensar las funciones de los sistemas educativos; ya que de otra manera nos metemos a la lógica del aparato, entramos al juego de los intereses corporativos; pero para discutir una reforma como ésta se tiene que partir en primer lugar de lo que el país necesita hacer para atender a estos millones de jóvenes y en segundo lugar reflexionar de lo que el país requiere de ellos y que está dispuesto a ofrecerles una vez que concluyan sus estudios, ¿Serán incorporados al

⁵⁴ MARTÍNEZ, Faviola y Laura Poy, 2008, “Reforma en bachillerato, para no ser “país de reprobados” *En la Jornada* 22 de febrero de 2008.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ BLANCO, José, 2007, “La educación Media Superior Asignatura pendiente”. En *Eutopia*, No.2, Segunda Época, Abril-Junio. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato. México, pág. 32.

mundo laboral o la continuación de sus estudios? ¿Cuántos de ellos se perderán en camino y serán esa parte de la estadística que ensancha cada vez sus indicadores de deserción, la reprobación, lo que en el argot se conoce como fracaso escolar?

Lo anterior nos lleva a hablar de las metas generales, en las que cada sistema podría hacerlas cumplir a lo largo del tiempo y en este sentido se cumpliría: *“el propósito que la Educación Media Superior, sea reconocida socialmente por su valor intrínseco, por la calidad y por la pertinencia de sus programas, por la solidez de los conocimientos adquiridos, las habilidades y las competencias que aportan al proceso de formación de las personas que la cursan, y por el desempeño de sus egresados ante las demandas que imponen las exigencias del mundo globalizado, la sociedad del conocimiento y el desarrollo sustentable del país.”*⁵⁷

De esta manera, la Educación Media Superior tiene como función la de formación y el desarrollo integral de los jóvenes estudiantes, es promotora de una conciencia responsable, crítica y comprometida, facilitadora de experiencias, de aprendizaje orientadas al dominio de nuevos conocimientos básicos humanistas, técnicos, científicos y al desarrollo habilidades y competencias.

Una última reflexión salta a la vista, la historia nos ha dado un brindis, ya que al hacer una revisión del contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, lo hecho por el Presidente Calderón, se asemeja a lo realizado por el Presidente Luís Echeverría Álvarez, en el sentido que durante su sexenio se dio un impulso a la educación, “se experimentaron distintos proyectos educativos innovadores en la educación pública: la reforma universitaria de la UNAM; la creación de nuevas instituciones como la Universidad Autónoma Metropolitana, los Colegios de Ciencias y Humanidades y el de Bachilleres.” *Al igual que hoy en día, se consideraba que “la reforma educativa es un proceso permanente, cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que se entienda la creciente demanda de educación en todos sus grados y eleve, al mismo tiempo, el nivel cultural científico y tecnológico del país. La reforma esta vinculada a otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginales y de más oportunidades a la juventud del país.”*⁵⁸

Como se ha visto, desde los setentas se planteaba la necesidad de una reforma educativa que uniera o fuera el motor del desarrollo de nuestro país; sobre todo que acortara la brecha entre las clases sociales, acercando a los grupos marginales o vulnerables a la educación media; pero como entonces este tipo de reformas han quedado en el tintero de las buenas intenciones, pues desde el anuncio que hiciera el rector de la Universidad, Pablo González Casanova en 1970 ante la XI Asamblea de la

⁵⁷ SEP. Op. Cit. 2005. pág.234.

⁵⁸ RAMÍREZ, Liberio Victoriono, 1998, “El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática”. **En *Universidad Contemporánea Racionalidad política y Vinculación Social Tomo I, UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa. México***, págs.291-299.

ANUIES, se pretendía una educación de calidad, universal y donde el principal eje de participación serían los jóvenes como los promotores de un cambio cultural, social y de apertura democrática.

Hoy por hoy, se puede observar que con el transcurso de los años, las palabras se repiten, adquieren nuevos significados, se anuncian grandes participaciones de recursos para poner en marcha un proyecto reformista, se firman acuerdos, pero siguen ausentes los participantes de cualquier reforma educativa: los docentes, los alumnos y las instituciones, mientras que estos tres no sean el eje de las reformas, estas se quedarán en el anecdotario público de la educación en México.

El proyecto de Reforma Integral de la Educación Media Superior parte del supuesto de articular las distintas modalidades en una sola, donde los alumnos serán capacitados bajo 11 competencias generales; además de aumentar la cobertura y la calidad educativa, asegurando por un lado: la incorporación al trabajo de algunos y por otro la continuación de los estudios de otros, con ello reducir la deserción de este nivel educativo.⁵⁹

Así en un primer plano, la reforma propuesta es ambiciosa y es un gran reto; pero no articula a los principales actores del proceso enseñanza aprendizaje: los alumnos, los docentes y la institución donde se genera el conocimiento. Parte de una figura institucional, que tiene un perfil deseable de egreso del bachiller; pero no así del docente y los planes y programas se observan generales con algunos huecos en su aplicación.

A diferencia de la Reforma hecha por Pablo González Casanova, la cual propuso una reorientación de la Universidad y la creación de modalidades de nivel y de estudios que acercaron a los jóvenes a una opción de estudios. El nuevo proyecto no establece el nacimiento de nuevas instituciones, ni modalidades de educación, sino de articular todas las opciones en una sola; por lo que se plantea la recomposición de la organización académico-administrativa y en las relaciones políticas y sociales de este sistema con el gobierno y con la sociedad en su conjunto.

Por último, reconstruir o evocar una reforma educativa en cualquier nivel exige, por parte de los sujetos sociales involucrados, revisar y evaluar las experiencias de los procesos de cambio que se han tenido, con el propósito de evaluar con responsabilidad la pertinencia y la viabilidad de dicho proyecto.

⁵⁹ El lector interesado puede consultar la siguiente dirección donde se pone de manifiesto los objetivos de la Reforma Integral del Bachillerato: www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/.../95504/2/15RefIntegral.ppt (en línea), fecha de consulta: 10 de marzo de 2009

Esta valoración permite el cuestionamiento de dos variables: ¿Qué se quiere con reforma? y ¿Qué se espera con la puesta en marcha? A partir de lo anterior el proyecto de reforma, se acerca más a la realidad y no se ve como algo lejano.

Una gran promesa desde hace treinta años, se espera un mayor ingreso de la población adolescente al nivel medio superior con una enseñanza de calidad, que garantice la equidad y una oportunidad de desarrollo para el país y no veamos más adelante que es necesaria otra reforma cuando la población estudiantil genere un cuello de botella.

3.2. La Escuela Nacional Preparatoria.

La historia de la Educación Media Superior, nos remite a la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, el 16 de septiembre de 1867, a propósito de un aniversario de la Independencia de México el Lic. Gabino Barreda, expresaba la necesidad de una instrucción media entre la básica y la universitaria bajo las siguientes palabras: “*Ciudadanos en lo adelante sea nuestra divina **Libertad, Orden y Progreso: La libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin.***”⁶⁰ Cuya orientación curricular era: “*primero raciocinio puro, después observación como base del raciocinio, y luego, observación y experimentación reunidas, van formando la escala lógica por la que debe pasar nuestro espíritu al caminar desde las matemáticas hasta la física... Viene después la química, en donde el método experimental adquiere su más completo desarrollo, y en donde la inducción es el procedimiento lógico predominante. Llegan después los estudios relativos a los fenómenos de los seres vivientes....aquí la observación, la experimentación, la comparación, son los medios que nos proporcionan conocimientos...*

Una educación en que ningún ramo importante de las ciencias quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza, desde los más simples hasta los más complicados, se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente en lo que tienen de más fundamental; una educación en que se cultiven así a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión, tal o cual dogma político o religioso, sin el medio de ver contradicha por los hechos esta o aquella autoridad... de encontrar lo que realmente hay y no lo que en nuestra concepto debiera haber en los fenómenos naturales...el más seguro preliminar de la paz y el orden social, porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de manera semejante, y por lo mismo uniformará las opiniones..El orden intelectual que esta educación tiene a establecer es la llave del orden social y moral”⁶¹

⁶⁰ GACETA-UNAM, 2008, Suplemento ENP, No. 182, 28 de febrero de 2008 pág. II

⁶¹ “Gabino Barreda. Carta dirigida al C. Mariano Riva Palacio”, en José Fuentes Mares (Comp.) 1973, Gabino Barreda. Estudios. Biblioteca del Estudiante Universitario. No.26. UNAM. México, pág. 3 a 68. También se puede consultar: Edna García Ruíz, 1987, “*El sentido del bachillerato universitario*” En Cuadernos del Colegio (publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades). No. 37 Octubre-Diciembre de 1987. págs. 22 a 35.

Es así como nació la Escuela Nacional Preparatoria, con una fuerte orientación positivista, de clase y con rigor en el método experimental que se aplica indistintamente en las Ciencias Naturales como en las Sociales; sobre todo se cree que mediante la educación se mantendrá el orden social y éste garantizará la paz y el progreso que requiere el país.

Con el paso del tiempo, la ENP, se convirtió en el eje articulador entre la Educación Media Superior y la Universidad; siendo su principal finalidad la de *“fortalecer y potenciar el perfil de egresado de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y competencias que demandan los estudios superiores de lo cual se deriva la formación integral del educando y define ésta como la adquisición de elementos cognitivos, metodológicos y afectivos que le permiten comprender el mundo natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad e introducirse en el análisis de las problemáticas de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas en la perspectiva de la formación profesional universitaria.”*⁶²

Desde esta perspectiva, la ENP; se ha comprometido a lo largo de 140 años a fortalecer en los alumnos el carácter crítico, mediante una formación integral de las ciencias y las artes de manera tal que los educandos que no continúen con su instrucción puedan incorporarse al mundo laboral y de aquellos que continúan puedan hacerlo sin ninguna complicación.

Ahora el reto de la Escuela Nacional Preparatoria frente a la educación del siglo XXI y mediante a la Reforma del Bachillerato puesta en marcha en marzo de 2008; la cual pretende establecer una formación mediante competencias, la ENP, ha reorientado su función educativa mediante tres puntos: *“a) Modelo Pedagógico. Las competencias que en forma explícita el currículo busca promover son: para el auto aprendizaje y la indagación, para organizar información, para aplicar esa información en la resolución de problemas, de análisis, comunicación, creatividad y autonomía e individualización; b) El perfil del egresado. En forma de objetivos de aprendizaje redactado en futuro, el plan de estudios presenta el conjunto de habilidades, conductas y conocimientos acordes a las competencias que desea formar, mencionadas al concluir el apartado anterior, y al final añade que el egresado desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado; c) Metodología didáctica. Conforme al modelo pedagógico por competencias, el plan de estudios señala orientar el enfoque metodológico hacia una enseñanza centrada en el alumno, en la que los contenidos sean medidos para desarrollar habilidades y competencias para el auto aprendizaje y la necesidad de conducirlo hacia la interdisciplina.”*⁶³

Esta Reforma Integral de la Educación Media Superior, hace énfasis en una educación mediante competencias, las cuales fueron absorbidas por el Plan de Estudios de la ENP. Esta Reforma parece nueva; pero en realidad data desde 1995, donde a partir del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, cuya política educativa- económica respondió a las tendencias mundiales, y se adhiere a una educación basada en competencias con matiz constructivista.

⁶²Ídem. pág. 30

⁶³ Ídem. pág. 31.

De ahí que el constructivismo, se resurgió como paradigma dominante de la educación en nuestro país⁶⁴; desde entonces que se ha buscado que los alumnos sean autodidactas, desarrollen la indagación para la investigación, centrando su atención en que sean capaces de resolver problemas, sean creativos y tengan una gama de valores que los “harán mejores estudiantes”.

Faltaría por conocer cómo sería la educación en la Escuela Nacional Preparatoria, en caso que se aprobara la decisión de tener un plan de estudios para todo el bachillerato a nivel nacional y ver si la tradición de la ENP continúa como hasta ahora el de promover en los alumnos el gusto por la investigación en las ciencias y las humanidades; así como el desarrollar una actividad deportiva, es decir de conservar una educación integral.

3.3. El Colegio Ciencias y Humanidades (CCH).

Reconstruir la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), es reconocer que existieron variables implícitas y otras explícitas para su creación; es decir, que para mí hay por lo menos tres visiones sobre el particular: a) El contexto en que surge el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); b) la visión del Dr. Pablo González Casanova y su proyecto de Nueva Universidad, en donde estuvo presente un sistema de Bachillerato alterno al de la Escuela Nacional Preparatoria; c) Breve Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades.

De esta manera, el cruce las variables dan como resultado tres momentos de un mismo suceso, que cambio la educación media superior en nuestro país a partir de los años setenta, ya que la ENP, dejaría de ser la única institución de acceso a la Universidad y de preparación de los adolescentes en país, en el sector público.

Por tanto el estudio de que propone para recrear el momento histórico en que surge el CCH, recoge lo visto en el capítulo 1, donde se expuso que la educación tiene una función social, política; así como reproductora de la sociedad en donde se desenvuelve. Por otro lado, un modelo educativo como también se había hecho mención responde al modelo económico en que se inscribe y sigue los lineamientos que en nuestro caso como economías latinoamericanas le son dictadas desde afuera por organismos internacionales.

De ahí la necesidad de no perder el hilo conductor que permitió la creación de este subsistema

⁶⁴ Más sobre el particular se puede consultar:

de educación media superior; que en resumen y para objeto de esta investigación trataremos de articular las tres visiones para así acercarnos al modelo de educación que propone el CCH.

3.3.1 El Contexto en que surge el Colegio de Ciencias Humanidades (CCH).

Durante los años sesenta, el país experimentó un crecimiento de las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey principalmente; así como del crecimiento de la clase media que se incorporaba rápidamente al sector de los servicios; por lo que los hijos de los profesionistas y los obreros iban sumando sus demandas de una mejor educación para poder acceder a la movilidad social que ésta proponía.

“En 1968, la población mexicana estaba próxima a alcanzar la cifra de 48 millones de habitantes, con un ritmo de crecimiento anual del 3.7%, cuyas desigualdades se expresaban en términos de oportunidad, de acceso a los beneficios laborales y educativos. El 10% de la población recibiría el 52% del ingreso total.”⁶⁵

Si a ello se le suma que desde el Presidente Adolfo López Mateos anuncia su Plan de Once años, donde hay un auge de la Educación Básica, pues se crean 16 030 plazas para maestros, por lo que la presión de una mejor educación después de la secundaria, que no fuera únicamente la Preparatoria de la UNAM, venía creciendo de manera exponencial.

Un hecho histórico irrumpe en la historia nacional **“La Huelga Estudiantil del 68”**, que terminaría de manera sangrienta, haría que cambiara la vida política y social de nuestro país y le agregaría a las demandas de los jóvenes el acceso a la educación; por lo que el gobierno de Luis Echeverría Álvarez trataría de contener el desprestigio del Partido Revolucionario Institucional (PRI), del Ejército; así como de la crisis económica heredada de Gustavo Díaz Ordaz.

La tarea no era fácil, pues tendría que hacer remiendos en lo económico, político y social, tenía que conjuntar a la clase política y dar apertura a otra que demandaba espacios, revirar o no en el modelo económico y cómo hacer que su aceptación en las clases bajas y medias fuera bien visto.

Por lo que Echeverría pondría en práctica: *“a) En lo político impulsa, mediante la “apertura democrática”, una reforma político-electoral que mantenga el equilibrio de las fuerzas políticas existentes; reforma del partido oficial, para mejorar su imagen y credibilidad; radicalización ideológica de la burocracia política, en particular del discurso presidencial; tolerancia con las manifestaciones pacíficas de las agrupaciones antigubernamentales. b) En lo económico: bajo el nuevo modelo de desarrollo, llamado “desarrollo compartido”, se plantean algunas reformas,*

⁶⁵ ROBLES, Martha, 2000, *Educación y sociedad en la historia de México. Ed. Siglo XXI* pág. 205

entre las que destacan las fiscales; se busca la intervención creciente del Estado en la economía nacional, la conquista de mercados externos, etcétera. c) En lo social: para ensanchar su base social de apoyo, el gobierno de Luis Echeverría impulsa la política de aumentos salariales de emergencia y la política de vivienda popular, por medio de los organismos tripartitos, los cuales cubren las funciones de mediación burocrática que requiere el gobierno, además de la integración social de agrupamientos. d) En lo internacional: se incrementan las relaciones con países de diversos regímenes sociopolíticos, con prioridad en los llamados del Tercer Mundo.⁶⁶

Bajo estos principios la meta sexenal trataría de reducir su desprestigio y del partido hegemónico, que venía gobernando desde Calles, tendría que borrar la imagen de autoritario y dar un margen de acción a sus detractores, otorgándoles espacios en la esfera política y de crear otros para tomar el control de lo que había perdido en los sucesos del 68 y del 71; tendría mucho que hacer.

Bajo el argumento de una Modernización de la Educación, Echeverría Álvarez, impulsaría una Reforma Educativa que cubriría tres aspectos fundamentales: "a) La actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) La extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados; c) Flexibilidad del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades del aprendizaje."⁶⁷

A su vez, dicha Reforma tendría tres metas: "1 Permeabilidad vertical del sistema: libre acceso de los estudiantes al nivel educativo que desearan, sin más límites que los del intelecto; 2 Permeabilidad horizontal entre los distintos subsistemas o instituciones educativas y 3 En caso de que el estudiante no prosiguiera sus estudios, facilitar su incorporación inmediata a actividades productivas."⁶⁸

De esta manera Luis Echeverría Álvarez, llevaría la educación como un tema central de su administración, presentaría por un lado la modernización de los planes y programas de estudios desde la educación básica hasta la superior, dándole dinamismo al sector educativo y por otro esta misma dinámica tendría como consecuencia aumentar la cobertura de los servicios educativos en todos los niveles; con ello se garantizaría que los estudiantes con posibilidades de recursos e intelecto podrían adherirse a la educación superior sin ninguna complicación y por tanto los que no pudieran tendrían los elementos mínimos para ser aceptados en un trabajo que les permitiera vivir con cierto decoro.

El tema de la educación se pondría como el eje o motor del cambio, de la transformación de nuestro país. Por lo que se produjo un cambio constitucional al Artículo 3: así como de sus leyes secundarias para que al finalizar la gestión de Luis Echeverría Álvarez, en materia de educación se

⁶⁶ RODRÍGUEZ, Gómez Roberto, Hugo Casanova Cardiel (Coords.), 1998, *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa, págs. 293-294.

⁶⁷ ROBLES, Aut. cit. pág. 221.

⁶⁸ VARELA, Petito Gonzalo, 1996, *Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria*. Coordinación de Humanidades- Miguel Ángel Porrúa pág. 27.

tendría la: *“Ley Federal de Educación, reforma a la Ley de Profesiones, Ley del CONACYT, Ley Orgánica de la UAM, Ley de creación de la Universidad Autónoma de Chapingo, Ley del Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica, y Ley Nacional de Educación para Adultos.”*⁶⁹

Con estas acciones, se podría decir que el gobierno de Echeverría actuaría de “forma responsable” ante un problema de crecimiento de matrícula escolar; pero como otras administraciones se han originado reformas educativas que caen en dar inmediatez pero se olvidan de dar una solución a largo plazo; ya que en recurrentes sexenios posteriores al de él, se han creado Universidades y abierto a distintas propuestas de educación tanto en Educación Media Superior como en la Superior.

3.3.2. La visión del Dr. Pablo González Casanova y su proyecto de Nueva Universidad.

La idea de crear el CCH, no es resultante de la casualidad, ni mucho menos de la improvisación, sino de un proceso que se fue gestando desde que hubo la necesidad de abrir la Universidad; es decir, desde la década de los cincuenta, el crecimiento acelerado de la población en México y como consecuencia de la masificación de la UNAM, hizo posible el cuestionamiento de crear un sistema alterno de Educación Media Superior, a dos sectores de la sociedad que venían desarrollándose de manera vertiginosa como lo eran los hijos de los obreros que vivían en las periferias de la Ciudad de México y los hijos de la clase media baja que no encontraban cabida en la Preparatoria.

De esta perspectiva a principios de los cincuenta, se habla por primera vez de una Reforma al Bachillerato Nacional, que se sabe el modelo que regía en ese entonces era el de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, el cual fue llevado al interior de país; pero la creciente urbanización del país llevó a la organización de una serie de Congresos en donde se exponían algunos esbozos de un Bachillerato alterno, fue así como en la Conferencia Nacional de Mesa Redonda sobre el Problema del Bachillerato en Guadalajara, Jalisco el Licenciado Raúl Cardiel R, mencionara en su ponencia: *“El Bachillerato debe tener un ciclo de estudios de capacitación cultural, de Enseñanza Pre-Profesional, que incluya además materias seriadas que formen en sí mismo pequeños ciclos de especialidades, con objeto de que tenga a la vez una utilidad práctica inmediata”*⁷⁰

*“El Bachillerato debe dividirse en Ciencias y Humanidades, el de Ciencias capacitará al alumno para el ingreso a las Facultades de Ciencias Químicas, Ciencias Biológicas, Ciencias Físico-Matemáticas y Arquitectura. El de Humanidades capacitará al alumno para ingresar a las Escuelas de Jurisprudencia, Economía y Filosofía.”*⁷¹

⁶⁹ Ídem. pág. 71.

⁷⁰ En *Boletín de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana Vol. I, Núm. 1, Sep-Oct. México 1952. págs. 17.*

⁷¹ Ídem. pág. 17.

Es así como comenzó la discusión sobre un Bachillerato alterno al de la Preparatoria; siendo su característica la de preparar a los alumnos de manera segmentada ya no integral como se venía haciendo con el anterior modelo, por lo que se proponía una orientación definida para cubrir ciertas áreas de la enseñanza superior.

Por su parte el Dr. González Casanova, pensaría de forma distinta y centraría la discusión teniendo en cuenta los problemas de la **Reforma del Bachillerato**, en la cual propone una serie de consideraciones sobre el método de enseñanza, en el modelo propuesto, a lo que él consideraría dos mecanismos: *“la realidad educativa y los valores u objetivos de la educación. Por la primera entendemos el estado actual de la enseñanza preparatoria, por la segunda el objeto ideal de dicha enseñanza...Para ello nada mejor que dividir nuestro estudio en tres partes principales; una propiamente sociológica, o que se refiera a la relación de la educación preparatoria actual con la sociedad y los grupos sociales, otra propiamente pedagógica, o que se refiera a las relaciones del estudio real o actual con los objetivos o anhelos de la enseñanza y con los planes de estudio vigentes; y finalmente, otra, más, sobre el modo de hacer la reforma, y que no debe desconocer las diferencias sociológicas y pedagógicas anteriores”*⁷²

El Dr. González Casanova nos centra en la discusión de la Reforma, en el sentido de que primero se debe pensar en el estado y capacidad de la enseñanza preparatoria y después cuáles son sus fines y orientaciones, para posteriormente hacer un estudio de cómo han cambiando la formación social del país; así como sus relaciones con el modo de producción y como consecuencia la necesidad de orientar un Bachillerato que cubra estas necesidades.

Por lo que en este sentido, las reflexiones del Dr. Pablo González, continúan sobre los problemas de cómo atender a los jóvenes: *“ a) el problema de la proporción de escuelas de enseñanza, b) el problema de la selección de los estudiantes, c) el problema de la adaptación, d) el problema de la competencia, e) el problema de la difusión cultural, f) el problema de la especialización, g) el problema de la técnica y el humanismo”*⁷³

Una vez identificado los problemas la propuesta de González Casanova es: *“No podemos seguir cometiendo el error de querer cubrir las lagunas de los alumnos que vienen de las secundarias y proporcionarles, además, una buena dosis de conocimientos particulares... Otro error que no debemos cometer es el que consiste en sostener de manera implícita o explícita que en bachillerato se estudiarán todos, absolutamente todos los problemas científicos o humanísticos.*

Con este criterio es necesario buscar cuál es el núcleo de la cultura y del método que deba impartir la escuela Preparatoria y después buscar en cada una de las materias cuáles son los temas, los métodos, los problemas esenciales, para evitar que sigamos entregando a los alumnos catálogos y directorios de filosofía, de literatura, de ciencias...Se desea romper varias resistencias que tiene el semi-culto contra la cultura, procurar al

⁷² GONZÁLEZ, Casanova Pablo, 1953, **“El problema del método en la reforma de la enseñanza”**. En *Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*. Vol. 2, No. 2 México 1953, págs. 9-10.

⁷³ Ídem. pág. 12.

*alumno un espíritu que le conduzca a relacionar constantemente lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, las distintas particularidades, generalidades, abstracciones y concreciones entre sí.*⁷⁴

Se reconoce en una primera instancia que los alumnos provenientes de la secundaria tienen lagunas de conocimientos, de hábitos de estudio, que dejarlos al bachillerato sería retrasar la educación no sólo de los alumnos sino del país mismo; por lo que es necesario implementar que en la enseñanza posterior el que los alumnos aprendan los métodos de las distintas disciplinas y de ésta manera ellos se conviertan en autodidactas de su aprendizaje.

En segunda instancia esta reflexión invita a identificar que es una panacea el que los alumnos van adquirir todos los conocimientos tanto científicos como humanísticos; por lo que la sugerencia es qué queremos de nuestros alumnos, que sean enciclopédicos o estratégicos, que memoricen y repitan el conocimiento de manera mecánica o que lo apliquen en su vida cotidiana; que aprendan el cómo se hace o el cómo hacer.

Pasarían los años y una vez Rector de la Universidad, el Dr. Pablo González Casanova y ante la Reforma Educativa que pondría en marcha el Presidente Luis Echeverría Álvarez, tiene la posibilidad de poner en marcha lo que se había discutido durante los años cincuenta, la Reforma al Bachillerato; puesto que el “Plan de Once años”, del Presidente Adolfo López Mateos, había logrado que los niños que habían cursado la Educación Primaria, demandaban la instrucción preparatoria y ante el conflicto estudiantil del 68, se tenía que abrir la Universidad al cambio.

Ante esta situación, González Casanova apunta: *“Del futuro sabemos dos cosas: 1) que estará sujeto a cambios muy rápidos y 2) que habrá muchos estudiantes. La Universidad deberá empezar a crear unidades académicas para formar gente, hacer investigación y dar servicio a la comunidad en áreas en que no lo ha hecho o mediante combinaciones de conocimientos más enfocados a resolver problemas que a cultivar disciplinas. Necesitamos crear unidades académicas autosuficientes con criterios académicos sumamente flexibles que se vayan adaptando a la calidad, tamaño y número a las necesidades que se vayan presentando”*⁷⁵

Es así como veía el Dr. Pablo, los tiempos de los años setenta que serían de grandes cambios y que por ende la demanda de una educación sería cada vez más rápida, viene aquí la propuesta, el sueño y lo posible crear un modelo de Universidad distinto al que se tenía, porque por primera vez se habla de una apertura por parte de la UNAM, hacia el exterior; es decir crear Unidades Académicas similares a la Máxima Casa de Estudios, descentralizadas y cuyo crecimiento y perfil de educación será aquel que

⁷⁴ Ídem. pág. 17.

⁷⁵ GONZÁLEZ, Casanova Pablo 1970, *“Algunas ideas preliminares. Documento de Trabajo Provisional”* 18 de junio 1970 pág. 1 s/ed.

dicten las circunstancias; es decir una Nueva Universidad⁷⁶.

Para ello se contemplaría que: *“Las unidades académicas tendrían por lo tanto tres funciones fundamentales: preparación de gente, investigación y servicio a la región...De la misma manera podrían establecerse unidades académicas en colaboración con la industria...el Consejo deberá elaborar cuatro tipos de proyectos distintos: 1) Ampliaciones de la Universidad (AU); 2) Unidades Académicas de Recursos Renovables, agricultura, ganadería y recursos forestales (RR); 3) Unidades Académicas para el estudio de los Recursos no Renovables (RNR) y 4) Unidades Académicas para el estudio de Recursos Marinos (RM)”*⁷⁷

Se trataba pues de un proyecto ambicioso que conectara a la Universidad con el sector productivo, sacarla de la Ciudad de México y atender a la población de la Zona Conurbana a la capital del país y en especial énfasis en las zonas agrícola, ganadera, pesquera y forestal que entrarían en el de recursos renovables; y en los no renovables, podrían comprender la industria extractiva minera y petrolera. Así la Universidad se estaría reinventando así misma y tendría el carácter de Nacional; ya que se atenderían los problemas de cada región y los estudiantes no se concentrarían en un solo lugar.

En lo referente al CCH, el proyecto original, se proponía: *“El Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH), tiene por objeto coadyuvar a responder a la demanda de educación de nivel profesional, y al mismo tiempo lo siguiente: formar especialistas que tengan una cultura científica básica que les permita dominar a la postre áreas interdisciplinarias en la solución de problemas, con los requerimientos actuales del desarrollo científico y humanístico; vincular el trabajo del humanista, del investigador científico y del técnico en una misma persona; relacionar la enseñanza y la investigación, y establecer las bases para la preparación de investigadores y técnicos en áreas insuficientemente desarrolladas en el país.”*⁷⁸

Esta sería la misión principal del CCH, responder al acceso de educación a un mayor número de estudiantes, una formación interdisciplinaria que permitiera resolver los problemas del país; cuyo perfil del egresado sería: un alumno que pudiera tener los elementos necesarios para atender los problemas del país, con una preparación de carácter humanista y técnica, que le permitan desarrollar indagaciones para mejorar aquellas áreas que la educación hasta antes del Colegio no había tenido en cuenta.

En su estructura curricular se planteaba: *“El CNCH tendrá un plan de estudios de dos años básicos en*

⁷⁶ Se le llamó así “a un Consejo que estaba presidido por el Coordinador de Ciencias, de Humanidades, el Director General de Obras e Instalaciones, el Director General de Profesorado, el Presidente de la Comisión de Planeación y el Presidente de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. El Consejo de Nueva Universidad planteó en aquel entonces, preguntas nodales en relación a la orientación y el tipo de currículo que se necesitaba para esta universidad, que estaba en gestación.” Víctor Cabello Bonilla *“Consideraciones generales sobre el proceso político-académico que permitió el surgimiento del proyecto original del CCH”*. En **Cuadernos del Colegio**. No. 41-42. 1988-1989 págs. 111-112.

⁷⁷ GONZÁLEZ, Aut. Cit. Op. Cit. págs. 3-4.

⁷⁸ GONZÁLEZ, Casanova Pablo, 1970, “Proyecto Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH)” 25-agosto de 1970 pág. 1

los cuales los estudiantes podrán optar por el dominio de un lenguaje (español o matemáticas) de un método (histórico o experimental). Los lenguajes y métodos se enseñarán siempre vinculados a problemas sustantivos que exijan la aplicación de aquéllos... Meta inmediata: Para febrero de 1971, 4 unidades de enseñanza para 3200 alumnos de primer ingreso. 800 alumnos en cada unidad, distribuidos en dos turnos. Organización: 1 Director, 4 Encargados de Unidad, 28 Profesores de Tiempo Completo y 320 profesores auxiliares (estudiantes de últimos años de licenciatura o de posgrado).⁷⁹

De esta forma el CCH, nacería con una propuesta no tradicional de la Escuela Nacional Preparatoria, sino en la cual los alumnos podrían escoger entre la literatura y las matemáticas, de un área ciencias sociales o naturales, sobre todo a la búsqueda de la solución de problemas.

Lo relevante de esta cita es que el tiempo venía apresurando a la propuesta, ya que se pensaba en la construcción del Colegio en agosto de 1970, con cuatro Unidades iniciales, que para atender la demanda de estudiantes se pensaba en 28 Maestros de Tiempo Completo como formadores de profesores que serían los pasantes de las distintas áreas ya fuera de licenciatura o de posgrado.

Ante el corto tiempo este modelo de preparar a discentes como docentes, sería otra propuesta que funcionaría a lo largo tiempo en el CCH; pues en las primeras décadas este subsistema se integrarían becarios o estudiantes de los últimos semestres de las distintas carreras de la Universidad para ser maestros, que preparan a los alumnos en la solución de los problemas de cada CCH; ya que se pensaba que las carreras de carácter técnico fueran las mismas en todos los Colegios.

3.3.3. Breve Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Esta propuesta de Colegio, vería la luz finalmente el 26 de enero de 1971, cuando el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, del proyecto presentado por Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y por las Comisiones de Trabajo Docente⁸⁰; por lo que el Dr. González Casanova ante la Comunidad Universitaria declararía: *“El Colegio de Ciencias y humanidades resuelve por lo menos tres problemas que hasta ahora sólo habíamos planteado o resuelto en forma parcial: 1º Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas. 2º Vincular la escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación. 3º Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la*

⁷⁹ Ídem. pág.1

⁸⁰ Se hace mención al Consejo de Universidad Nueva, el Centro de Didáctica y de los Directores de las llamadas “Facultades Madres” Ricardo Guerra Tejada de Filosofía y Letras, Juan Manuel Lozano de Ciencias, José F. Herrera, de Química y Víctor Flores Olea de Ciencias Políticas y Sociales. Lo anterior se puede consultar en: *“Colegio de Ciencias y Humanidades a la vanguardia en Educación Media Superior”*; tomado de la **Gaceta CCH 37 años. (Suplemento de aniversario)**. 21 de enero de 2008, Año XXXI. Nueva Época.

*propia Universidad y del país.*⁸¹

Así, la visión de González Casanova y la voluntad y negociación de varias personas y autoridades dentro de la Universidad, darían un paso trascendental para la historia y de la educación del país, darle cobertura a una mayor parte de alumnos que se quedarían sin educación preparatoria.

Otro hecho importante de la formación dentro del CCH, sería la vinculación directa de las Escuelas, Facultades y de los Institutos de Investigación, que antes con la Escuela Nacional Preparatoria, era escasa o nula y sobre todo que se crearía un órgano colegiado que se encargaría de los cambios generados por la incorporación del CCH, al sistema universitario.

Ahora bien la estructura curricular y el perfil del egresado quedaría de la siguiente manera: *“Dominio básico de las matemáticas, el método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero (...), pues se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar”*⁸²

Como desde entonces, el perfil de egresado ha sido un alumno con una formación integral, interdisciplinaria, que manejara los distintos métodos de análisis tanto experimental como social, que pudiera interpretar la literatura clásico y contemporánea, hacerse expresar de forma oral y escrita y dominar una segunda lengua; todo ello bajo los principios de Aprender- Aprender y Aprendizaje Significativo; es decir, una enseñanza basada en la vida cotidiana, que atendiera a los problemas y realidades de los estudiantes.

La historia del CCH, puede resumirse en seis grandes etapas, que van desde su creación en 1971 hasta nuestros días; en cada una de ellas se presentan propuestas nuevas y retos a los cuales se enfrentó, por lo que ahora se conoce es resultante de estas.

“El primer periodo, que va del 12 abril de 1971 al 25 de junio de 1974. Estuvo lleno de contrastes; frente al caos y la improvisación surge el entusiasmo desbordante de una comunidad que desea ver frutos de un proyecto que resulta altamente sugestivo. Se abría un campo virgen para el cambio, los jóvenes que por primera vez tenían contacto con el quehacer docente, actuaban con serias deficiencias y limitaciones, a pesar por el Centro de Didáctica.

⁸¹ “Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades” en *Gaceta UNAM*. Tercera Época. Vol. II (Número Extraordinario). 1 de Febrero de 1971. Pág. 1.

⁸² “Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios”. En *Gaceta UNAM*, Op. Cit. pág. 4 **NOTA LAS NEGRILLAS SON DEL DOCUMENTO CITADO.**

*Todo era exaltación por el trabajo y la cooperación, por diálogo y la comunicación. Se iniciaban las primeras reuniones de academia en las que se discutía en primera instancia, los problemas escolares y las necesidades académicas y, posteriormente, las cuestiones políticas y laborales.*⁸³

Esta primera generación tanto de alumnos como de profesores, se presenta ante el reto de poner en marcha en proyecto educativo del CCH, los docentes algunos salidos de los movimientos estudiantiles del 68 y de 71, serían los maestros que llegarían a los diferentes planteles; otros más pasantes de las distintas carreras de la Universidad cubrirían otras de las plazas.

Por tanto no existía un cuerpo colegiado que le diera forma a la propuesta, sólo existía el entusiasmo por querer enseñar lo que se había aprendido en las facultades y en la calle con las manifestaciones y los mítines políticos.

“El segundo periodo de junio 25 de 1974 a Enero de 1977, constituye la etapa de institucionalización y se inicia con el nombramiento del Dr. Fernando Pérez Correa, quien en su discurso de toma de posesión sintetiza lo que habrá de ser su programa de gobierno.

- 1.- Carecemos de algunos instrumentos normativos.*
- 2.- Nuestros sistemas de organización son imprecisos.*
- 3.- Nuestros medios de comunicación son insuficientes.*
- 4.- El personal académico del Colegio nos pide y merece una situación de certidumbre.*
- 5.- Apoyar decididamente la mejor realización de la unidad del Bachillerato e iniciar tareas en otras unidades.*
- 6.- Se deben establecer sistemas de formación capacitación y recapitación docentes.*
- 7.- El personal académico debe participar en las decisiones fundamentales de la institución.*⁸⁴

En esta fase se comienza a legislar y ordenar las relaciones académico-administrativas; se integran grupos de trabajo, se integra el posgrado al CCH y por primera vez crean los proyectos interdisciplinarios y como parte fundamental de esta etapa surge la Secretaría de Planeación y como órgano de difusión entre la comunidad ceceachera nacería la **Gaceta CCH**.

Por último se crean las Comisiones Dictaminadoras, que se encargarían de promover y regular la planta docente del Colegio.

*“La tercera etapa de Enero 3 de 1977 a 16 de diciembre de 1982, que puede denominarse como consolidación, se da bajo la coordinación del licenciado David Pantoja Morán, quien va a continuar con la política de institucionalización, haciéndose manifiesta en la aprobación de una buena cantidad de reglamentos, instructivos, acuerdos, criterios, reglas y modelos de convocatoria que son recapitulados en el texto **Normas Vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades**.*

⁸³ “Esquema sinóptico del Simposio” **En Cuadernos del Colegio** No. 16, 17, 18 julio-Septiembre, Octubre-Diciembre 1982, Enero-Marzo 1983. (Plantel Naucalpan) pág. 21.

⁸⁴ Ídem. págs. 22-23.

*Uno de los proyectos más importantes que se instrumentan fue el programa de formación, capacitación y superación del personal académico: para ello la SEPLAN, en colaboración con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), instrumenta, durante las vacaciones intersemestrales e interanuales, un plan permanente de cursos en actualización de contenidos, metodológicos y tecnología educativa, así como cursos de Sociología, Psicología, Filosofía e Historia de la Educación*⁸⁵

Es en este espacio, la consolidación del CCH, se haría notable, porque gran parte de los maestros tomarían cursos de actualización docente y pedagogía, para atender con mayor eficacia a los alumnos; para ello se tendrían los proyectos: Instructivo para los Profesores de Carrera de Enseñanza Media Superior, de Complementación y Regularización Académica y el profesores de Carrera de Enseñanza Media Superior y implementarían el Profesorado de Carrera de Enseñanza Media Superior⁸⁶; para ello el CISE, llevaría acabo la implementación de estos proyectos, por un lado y por el otro los acuerdos sobre los distintos reglamentos y reglas para darle viabilidad y vida académica al CCH; mediante la publicación de normas que delimitaran las funciones administrativas, académicas y la vinculación con la Universidad y otras instancias.

El cuarto periodo se iniciaría en 1982 y en 1991, época del fortalecimiento de la carrera docente, como resultado de la etapa anterior; además del *Plan Global de Desarrollo 80-82*, durante el sexenio de López Portillo, “se considera como uno de los objetivos del sistema educativo vincular la escuela con el sistema de bienes y servicios sociales y nacionalmente necesarios”⁸⁷

Por lo que comenzaría un proceso lento y con grandes desencuentros el poner en marcha una Reforma a la Educación Media Superior, ya que se estaría buscando la plena vinculación del sistema del Bachillerato, con la Industria y el sector de Bienes y Servicios; por lo que el Presidente José López Portillo impulsaría la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), de esta manera se articularía la educación con el desarrollo económico del país.

De acuerdo con lo anterior se fomentaron cursos de actualización docente, donde: “*el profesor adquiriera las características propias de quien pueda promover eficazmente la formación de los educandos y sea capaz de contribuir a la definición, aplicación y evaluación de los fines estratégicos de los procesos educativos, al permitir que el docente cuente con los elementos de reflexión y análisis que le posibiliten un ejercicio cada vez más consciente y responsable de la docencia, por lo que las instituciones de educación superior tienen la **obligación** de garantizar al maestro que se incorpora a su planta docente una formación pedagógica integral a través de cursos, de*

⁸⁵ Ídem. pág. 24.

⁸⁶ Se puede consultar para mayor información la *Gaceta CCH “Colegio de Ciencias y Humanidades a la vanguardia en Educación Media Superior 37 años.* (suplemento de aniversario) 21 de enero de 2008. pág. 3

⁸⁷ ESQUIVEL, Pineda Miguel Carlos, 1987, “*Consideraciones sobre algunos problemas globales del subsistema de Bachillerato*” *En Cuadernos del Colegio No.35 Abril-junio 1987* pág. 22.

*didáctica general pedagogía y filosofía de la educación, sociología y economía de la educación, política y filosofía en México.*⁸⁸

Es en esta etapa que varios de los maestros del CCH, comenzaron a titularse de la licenciatura⁸⁹; otros se incorporaron al posgrado y otros fueron formando las comisiones de Academia, que guiarían los planes y programas de este periodo; crece la producción de folletos, guías y de antologías que dotarán a los alumnos un complemento a su educación.

En otro orden de ideas, el periodo referido tuvo como un hecho a destacar la Huelga de 1987, que se desarrolló por la iniciativa de la Rectoría de un alza a las cuotas de inscripción entre otras cosas.

La quinta fase la podremos enmarcar entre los años que van de 1991 a 1999, un ciclo lleno de encuentros y desencuentros de una reflexión de conjuntar y hacer un Bachillerato Nacional, con los mismos programas de estudios, por lo que la discusión se centraría en una cultura general, de ésta manera: *“la cultura fundamental o básica que debe apropiarse, se busca que al final de su formación el alumno sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, sin pretender que la unidad le dé una cultura enciclopédica, sino los métodos y las técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos”*⁹⁰

Se pone de manifiesto de nuevo la necesidad de que los alumnos comprendan y entiendan lo que estudian, abandonar el saber enciclopédico, memorístico y ajeno a la reflexión y el análisis; para pasar a uno donde el énfasis son los procedimientos, los por qué de los sucesos tanto naturales como sociales.

¿Cómo hacer que los alumnos tengan esta cultura básica, si se tienen varias propuestas de bachillerato ya que algunos son propedéuticos, terminales o técnicos?

A lo que se proponían cinco tareas a llevar: *“1. Una primera tarea se refiere a la formulación y difusión de planes de estudio estructurados de acuerdo con las concepciones propias de la cultura básica. 2. Deben formularse los programas correspondientes de las asignaturas y someterse a revisión continua, según los principios de actualidad y de visión global, disciplinaria y general. 3. Sabemos, por experiencia, cómo la carencia de materiales didácticos, que lleven al salón de clases enfoques y formas de trabajo apropiados, ha retardado el desarrollo pleno de nuestro Bachillerato y dispersado su docencia efectiva. 4. No puede mantenerse la actualidad y la concepción globalizadora de la enseñanza de ninguna ciencia sin programas de formación permanente para el profesorado, que tomen como base los planes de estudio y sus programas, y prevean la traducción en términos de docencia inmediata de los contenidos y procedimientos en los que los profesores se renuevan. 5. debemos contribuir a diseñar formas*

⁸⁸ Ídem. pág. 25.

⁸⁹ Cabe mencionar que no encontramos un documento que detalle o nos de una estadística acerca de los maestros del CCH, que eran pasantes y como fue dándose la titulación o de los curso de actualización docente.

⁹⁰ BAZÁN, Levy José de Jesús, 1991, “Función nacional del bachillerato” ***En Cuadernos del Colegio*** No. 51 Abril-Junio 1991. pág. 39.

*organizativas académicas, lo que supone un desarrollo de una colegialidad productiva.*⁹¹

Como parte de este afán integracionista y globalizador traería como consecuencia que en el 95, la UNAM, reformaría sus planes y programas de estudio y en particular del sistema de Bachillerato, se pondrían reglas para que los alumnos terminaran sus estudios, la reglamentación de exámenes extraordinario, en 1997 se elevaría al CCH, al rango de Escuela Nacional, logrando una mayor participación en el Consejo Universitario, se reducirían los cuatro turnos a dos, se tendría obligatoriedad la posesión de un idioma, se incorporarían materias como computación, se fortaleció la enseñanza experimental.

La última etapa se llevaba acabo desde 1999 hasta nuestros días, es una que va enmarcada con grandes encuentros y desencuentros, pues en este año la UNAM, entraría en una Huelga, de nuevo se hace énfasis en el aumento de las cuotas de inscripción, como el principal motivo además de la crítica de una restricción de la educación que ofrece la UNAM, poniendo fin su relación con el CENEVAL, el regreso al pase automático, y la anulación del Reglamento de Permanencia. Llevarían a la Universidad a diez meses donde la labor docente, académica, de investigación y de vinculación universitaria estaría parada.

Esta huelga daría al país, la alta participación estudiantil y la falta de tacto del Estado para llegar a acuerdos que pudieran dar fin al movimiento en la UNAM, dejaría el manoseo de intereses explícitos e implícitos por ir privatizando la enseñanza universitaria, pues desde el Consejo Coordinador Empresarial, La Iglesia Católica, los Partidos Políticos, se pronunciarían en contra de la huelga y a favor de la aplicación de lo que se denominó el Plan Barnés.

Fue una huelga de desgaste y que el balance deja varios huecos, se lograría la continuación de la **“gratuidad”** de la enseñanza universitaria, pero después de la ocupación de la Policía Federal Preventiva, la Universidad, sería ocupada por el activismo y el porrismo, por la toma de salones de brigadistas y colectivos de estudiantes como una aspirina al dolor que había causado esta huelga en el tejido social.

Ya en labores en 2001, se implementó en el CCH, la mayor participación de exámenes de oposición abierto, para ocupar plazas de Profesor de Carrera. Al asumir en 2006, Rito Terán Olguín como Director General del CCH, daría a conocer ocho puntos de acción que refrendarían el carácter del Colegio de Ciencias y Humanidades en tres grandes áreas académica, estudiantil y administrativa, mediante:”1. *Mejoramiento del egreso y aprovechamiento escolar*, 2. *Hacia un Sistema Integral de Formación Docente*, 3. *Actualización continua del Plan y los programas de estudio*, 4. *Orientación educativa y de fomento a la*

⁹¹ Ídem. págs. 43-44.

salud, 5. Fomento a la participación y atención comunitaria, 6. Fortalecimiento de los órganos colegiados, planeación y desarrollo, 7. Desarrollo de la infraestructura y de los servicios, 8. Liderazgo en el Bachillerato Universitario y en la Educación Media Superior”⁹²

Ahora el CCH, enfrenta una batalla la unificación de los planes y programas, propuestos de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, propuesta por el Presidente Felipe Calderón, la cual menciona una enseñanza en este subnivel mediante competencias, faltaría ver cómo se implementa esta reforma en el Colegio y cuál será la reacción de los distintos grupos que coexisten en la institución.

Por todo lo anterior el Colegio de Ciencias y Humanidades, nació como respuesta a la masificación que venía manifestándose en la Universidad desde los años cincuenta y que a finales de los sesenta fue viable la idea del Dr. Pablo González Casanova de crear Unidades Académicas fuera de la UNAM, desenclaustrar a la institución de educación más importante de América Latina, no fue fácil, se planteó como reto y gran parte de su vida académica ha sido eso, lucha por mejorar la enseñanza media superior, ser alternativa a jóvenes de las clases baja a media, que no pudieron cursar sus estudios en la Escuela Nacional Preparatoria y ser el canal de ingreso a los estudios superiores.

El modelo de educación que propone el CCH, tiene que redefinirse y esta investigación pretende llevar a la mesa de la discusión una forma de adecuar la enseñanza de una de las áreas que representa rezago y que en palabras de psicopedagogos, “**un fracaso escolar**”, como son las ciencias sociales.

⁹² *Gaceta CCH op.cit. pág. 4.*

CAPÍTULO IV. LOS ADOLESCENTES ANTE A LA PROBLEMÁTICA DE CONCEPCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES.

4.1. La adolescencia una etapa de desarrollo.

Cuando se habla de adolescencia, se tienen una serie de conceptos para dar explicación a esta etapa de transición entre la niñez y la adultez. De esta manera a veces es asociada con la pubertad, la cual en un sentido más amplio, la pubertad se refiere a los años en los que tiene lugar los cambios relativos a la maduración sexual: aquellos años durante los cuales se desarrollan las características sexuales primarias y secundarias maduras.

Por otra parte, *“la pubertad es utilizada como sinónimo de pubescencia, ésta última nos remite al periodo durante el cual tienen lugar los cambios físicos relacionados con la maduración sexual. Dentro de la literatura anglosajona tenemos los términos como teenager, el cual se refiere sólo aquellos jóvenes que están entre los 13 y los 19 años, los pretenís, que se utiliza en ocasiones para describir a los individuos que han entrado a la pubertad pero que son menores de 13 años.”*⁹³

Este rango tan amplio de edades, referidas a la adolescencia nos plantea la necesidad de una clasificación de este periodo de transición de la siguiente forma: *“adolescencia temprana entre los 11 y 14 años; una adolescencia media, entre los 15 y los 18 años y una adolescencia tardía o juventud, a partir de los 18 años.”*⁹⁴

Cabe señalar que en ocasiones se puede nombrar a las personas que tienen un comportamiento que no corresponde a su edad cronológica, por lo que se llega a menospreciar el término de la adolescencia confundido en este sentido por un pensamiento inmaduro de algún individuo.

Ahora bien la concepción que se verá a lo largo de estas líneas, será considerar a la adolescencia como un proceso, una etapa con identidad propia y límites definidos. En este proceso cada persona alcanzaría grados de madurez, que lo irán diferenciado tanto de los infantes como de los adultos.

Como ya hemos mencionado con anterioridad, la búsqueda de una contextualización del adolescente, ha llevado a distintos especialistas a dar una definición y accionar de los jóvenes que se encuentran en este periodo, *“por lo que tenemos que los médicos y pediatras, nos ofrecen valiosos datos sobre el*

⁹³ RICE, P. 1999, *Adolescentes en el contexto social* En Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura. España. Prentice Hall. cap. 1 pág. 5.

⁹⁴ MORENO, Amparo y Cristina del Barrio, 2000, *La experiencia adolescente, a la búsqueda de un lugar en el mundo*. Ed. AIQUE. Argentina, pág. 15.

*desarrollo biológico normal y sus alteraciones; los historiadores nos narran cómo se ha ido pergeñando la noción de adolescencia; los sociólogos estudian los procesos generales de socialización y las instituciones ligadas a este momento vital; los antropólogos analizan las diferentes culturas juveniles llevan a cabo una interpretación de éstas y de la forma en que percibe la sociedad adulta y los juristas elaboran normas que dejan entrever la noción de adolescencia presente en cada momento y no están exentas de repercusiones importantes de la vida cotidiana de los jóvenes.*⁹⁵

Por tanto, el concepto de la adolescencia, responderá a la rama o disciplina que la estudia, así como a sus construcciones teórico-metodológicas, que le sirvan para explicar y comprender esta etapa del desarrollo humano, sus implicaciones que tienen los chicos consigo mismo, la sociedad y con las instituciones a las cuales se enfrenta día a día.

Lejos de caer en revisionismo de las distintas posturas ideológicas y/o disciplinarias solo enunciaré el perfil del adolescente posmoderno el cual lleva tres duelos para convertirse en adultos: "1) **el duelo por el cuerpo infantil**. El adolescente sufre cambios rápidos e importantes en su cuerpo que a veces llaga a sentir como ajenos, externos, y que lo ubican en un rol de observador más que de actor los mismos, 2) **El duelo por el rol y la identidad infantiles**. Perder su rol infantil le obliga a renunciar a la dependencia y a aceptar responsabilidades y 3) **El duelo por los padres de la infancia**. Renunciar a protección, a sus figuras idealizadas e ilusorias, aceptar sus debilidades y su envejecimiento.⁹⁶

Estos duelos, son referidos como a la adaptación de los caracteres sexuales secundarios, las poluciones en los varones, a la menarca en las mujeres, haciendo que se presente durante este proceso una dicotomía aspectos de un niño con un cuerpo de adulto. No quiere ser considerado como niño, pero tampoco quiere asumir las responsabilidades de los adultos. De ahí que para algunos autores esta etapa del desarrollo humano, se presenta como caótica o en una constante crisis, por lo que busca su propia identidad y en esa búsqueda llegará a la madurez.

4.2. El concepto del adolescente bajo la óptica de la psicobiología.

La adolescencia es una etapa del desarrollo humano⁹⁷, es un periodo de transición de la niñez a la edad adulta, en ésta fase vital ocurren una serie de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de la persona⁹⁸.

⁹⁵ Ídem. pág. 24.

⁹⁶ A. Obiols, Guillermo y Silvia Di Segni de Obiols, 2004, *Adolescencia postmodernidad y escuela secundaria*. ED. Kapeluz. Argentina, pág. 107.

⁹⁷ Se entiende por desarrollo humano, las seis categorías expuestas por Paul B. Baltes, el cual menciona: 1) El desarrollo humano durante toda la vida, 2) El desarrollo involucra ganancias y pérdidas, 3) Las influencias provenientes de la biología y la cultura cambian a lo largo del ciclo de vida, 4) El desarrollo involucra una distribución cambiante de recursos, 5) El desarrollo es modificable y 6) El desarrollo es influido por el contexto

En la adolescencia se transforma nuestro cuerpo, mente, las relaciones familiares y sociales, por lo que el estudio de este ciclo de vida, de quienes tenemos contacto con ellos es fundamental, no sólo para conocer el proceso por el cual están pasando los jóvenes, sino de comprenderlos y ayudarlos a que este tránsito sea lo menos conflictivo.

Durante la adolescencia, comienza en nosotros la maduración sexual, la cual incluye no sólo el desarrollo de los órganos reproductores, sino también el de las características sexuales secundarias. Esto incluye la aparición del vello corporal, los cambios de voz, el desarrollo de los contornos corporales de hombre y mujer maduros, y otros cambios menores.⁹⁹

Para comprender la importancia psicobiológica de esta etapa evolutiva de la adolescencia, en la siguiente tabla se comprenden tanto las características sexuales primarias como las secundarias. Las edades en la tabla son promedios y pueden abarcar varios años antes y después, teniendo las diferencias individuales una base hereditaria.

CHICOS.	PERIODO DE EDAD		CHICAS.
Comienzo del desarrollo de los testículos, vello púbico. Cierta pigmentación y nodulación de los pechos (después desaparece). Se acelera el aumento en estatura. Comienza el desarrollo del pene*.	11,5-13	10-11	Se acelera el aumento en la estatura. Leve crecimiento del vello púbico. Los pechos, los pezones, se levantan para formar la etapa de "pronunciamiento".
Crecimiento del vello púbico lacio y pigmentado. Primeros cambios de voz. Rápido desarrollo del pene, testículos, escroto, próstata y vesículas seminales*. Primera eyaculación de semen*. Vello púbico ensortijado. Edad de crecimiento máximo. Aparición de vello en las axilas.	13-16	11-14	Vello púbico lacio, pigmentación. Voz tanto más grave. Rápido desarrollo de la vagina, ovarios, labios, útero*. Vello púbico ensortijado. Edad de crecimiento máximo. Mayor agrandamiento pigmentación y elevación del pezón y la aureola para formar el "pecho primario". Menarquía*

histórico y cultural. En PAPALIA, D. Olds S. y Feldman, R. 2000, *Desarrollo Humano. México. Mc Graw Hill 9ª Edición cap. 1 págs. 22-23.*

⁹⁸ Los científicos del desarrollo se interesan en dos tipos de cambios del desarrollo: cuantitativo y cualitativo. El **cuantitativo** es un cambio en el número o cantidad, como el crecimiento en la estatura, peso vocabulario, conducta agresiva o frecuencia de la comunicación. **El cualitativo** es un cambio en el tipo, estructura u organización. En PAPALIA, Aut. cit. pág.9.

⁹⁹ RICE, P. ,1999, *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura. España. Prentice Hall Cap. 4 pág. 102.*

* **Las características sexuales primarias están señaladas con un asterisco.**

Rápido crecimiento del vello axilar. Pronunciado cambio de voz. Crecimiento de la barba. Pronunciamiento de la línea de nacimiento del cabello.	16-18	14-16	Crecimiento del vello axilar. Aumento de los pechos para formar la configuración adulta, etapa secundaria del pecho. ¹⁰⁰
--	--------------	--------------	---

El desarrollo de los adolescentes es diferenciado entre hombres y mujeres. Por lo que este proceso es visiblemente en ellas que en ellos, suele decirse de manera muy coloquial, que las chicas crecen y maduran más rápido que los chicos y si le aunamos que en las mujeres además de lo anterior, tienen su primera menstruación, entre los 11 y 12 años, misma que terminará entre los 45 y 50 años dependiendo de la edad en que ocurrió su primer ciclo.

En cambio en los varones, es menos aparente, ya que en algunos casos suele notarse estos cambios por el cambio de voz, o por la primera eyaculación que casi siempre se presenta en forma de sueños húmedos. Pero en ambos casos un rasgo que podríamos enunciar como factor de la pubertad, es la aparición del acné.

Es de considerarse que estos cambios físicos, *“son propiciados por las hormonas que secretan tanto el hipotálamo, como las glándulas endocrinas, que a su vez, estimulan y regulan el proceso de desarrollo, que en el caso de las mujeres, los ovarios secretan estrógenos y progesterona. El estrógeno estimula el desarrollo de las características sexuales femeninas, como la vagina, los labios, el clítoris, el útero y las glándulas de Bartholin se agrandan y maduran. Los ovarios aumentan la secreción de estrógenos y de progesterona y comienza la producción de óvulos maduros; la progesterona regula el ciclo menstrual y actúa sobre los pechos”*.¹⁰¹

En el caso de los hombres, *“los testículos secretan la hormona testosterona, que estimula el desarrollo de las características masculinas, como el crecimiento de los testículos, el escroto, pene, la próstata y las glándulas de Cowper aumentan su tamaño. Los testículos incrementan la producción de esperma maduro (espermatogénesis)”*.¹⁰²

Algunos de los problemas que se pueden presentar en esta etapa de desarrollo, es que algunas chicas no estén preparadas para la menarquía -primer ciclo-, o que este se les presente de manera repentina, que dicho de otra manera el comienzo de la menstruación dependerá además de factores físicos, emocionales, de genética y de la raza de la joven adolescente.

En cambio los chicos, pueden presentar en algunos casos la preocupación por su físico, que los lleva a la dedicación o práctica de un deporte, que los lleva a preocuparse por tener un cuerpo atlético.

¹⁰⁰ Ídem. pág. 102.

¹⁰¹ Ídem. págs. 95-101.

¹⁰² Ídem. págs. 91-94.

Esta inquietud por la apariencia física, conlleva a varios problemas que pueden presentar algunos adolescentes, específicamente de las mujeres, nos referimos: a la “**anorexia nerviosa**, que es un trastorno emocional que amenaza la vida, caracterizado por una obsesión por la comida y el peso. Los síntomas incluyen una constante preocupación por la comida y la dieta, perturbaciones de la imagen corporal, pérdida de peso en exceso, amenorrea, hiperactividad, labilidad emocional, aislamiento y fuertes sentimientos de inseguridad, indefensión, depresión y soledad.”¹⁰³

Otro asunto relacionado con el anterior es el de la “**bulimia**, que es un síndrome que consiste en comer desmesuradamente y vomitar, caracterizado por el consumo compulsivo y rápido de grandes cantidades de alimentos de alto poder calórico, seguido por intentos de vomitar la comida”.¹⁰⁴

Ambos trastornos alimenticios, deben preocuparnos y de estar alertas a un cambio de conducta, aunque reconozco, que no siendo especialista en psicología el docente, debe documentarse al respecto, encausar a las jóvenes con el especialista y hablar con las chicas que pudieran presentar algún dilema con la alimentación, de elevar su autoestima.

4.3. La óptica psicológica del adolescente.

Una vez que el adolescente, comienza a comprender el proceso por el cual está pasando, viene una etapa de **identidad de género**, que es el sentido interno del individuo o la percepción de ser masculino o femenino,¹⁰⁵ frente al **rol de género o rol sexual**, el cual es la expresión externa de la condición masculina o femenina en contextos sociales.¹⁰⁶

Ubicar a cada uno de estos conceptos nos permite comprender como se lleva a cabo el proceso de la masculinidad y la femineidad en los adolescentes. Por una parte las teorías cognitivo-evolutivas sugieren que la identidad de rol sexual comienza en el género que es asignado cognitivamente al niño en su nacimiento y posteriormente aceptado por él o ella a medida que crece. En este sentido los niños aprenden a diferenciarse en la medida en que aprenden a ser hombres o mujeres, obviamente influidos por el medio ambiente y las funciones sociales que les rodeará en su crecimiento.

La teoría del aprendizaje social, por otra parte, sugiere que un niño o niña aprenden la conducta típica del sexo de la misma forma que aprende cualquier otra conducta.

¹⁰³ Aut. Cit. *La imagen corporal* en op cit. págs. 118-119.

¹⁰⁴ Ídem. págs.119-120.

¹⁰⁵ Aut. Cit. *Género, autoconcepto, autoestima, procedencia étnica e identidad*. pág. 169.

¹⁰⁶ Ídem. pág. 169.

En este sentido los padres ejercen una influencia e identificación con la personalidad tanto femenina como masculina, que desean que sus hijos tengan y que desarrollen a lo largo de su vida. Un problema con lo anterior y que se puede identificar es el problema con los estereotipos de género, que se dan cuando se aplican patrones a todos los miembros de un sexo, las personalidades individuales pueden verse distorsionadas; es decir se puede llegar a limitar el desarrollo de las personas por estar sujetas a un patrón de conducta previamente aceptada o en causa hacia un determinado fin.

Una vez establecidas estas diferencias, de género, rol e identidad de género, el autor desarrolla los conceptos de **autoconcepto y autoestima**, que se desprenden de la personalidad individual, como parte de su yo. *“El autoconcepto es la percepción cognitiva consciente y la evaluación que los individuos realizan sobre sí mismos; son sus pensamientos acerca de sí mismo. La autoestima de una persona es la consideración que tiene hacia sí misma.”*¹⁰⁷

En el ámbito escolar podemos encontrar una vinculación: entre el *autoconcepto y rendimiento escolar,* unido con la autoestima, *estudiantes con una autoestima alta logran mejorar o mantener sus notas, este éxito escolar los hará sentirse con más valía de los que tienen bajas participaciones; por lo que alumnos con baja autoestima presentan problemas como: demora, no intentan deliberadamente, permitiendo que otros no les dejes estudiar y utilizando otras estrategias de autoderrota, los estudiantes pueden transmitir que las circunstancias, y no su falta de capacidad, son las razones de su pobre rendimiento.”*¹⁰⁸

Lo que nos lleva necesariamente al problema del fracaso escolar, el cual repercute no solo en lo académico, sino en su autoimagen que tiene de sí y el grupo de él.

Como hemos visto y de acuerdo con Rice, junto con Erickson, es la formación de una identidad individual coherente, esta autodefinición se forma a medida que el adolescente elige valores, creencias y metas en la vida, además del desempeño de los roles. A lo que llevo a una serie de estudios que posteriormente desarrollaría James Marcia, el cual considera que para tener una identidad madura son dos variables: crisis y compromiso, en relación con la elección ocupacional, la religión y la ideología política.

Por crisis, se refiere *“al periodo que pasan los adolescentes intentando elegir entre alternativas significativas para ellos; el compromiso se refiere al grado de implicación personal que muestra un individuo.”*¹⁰⁹ Marcia reveló cuatro estados básicos de identidad: **“identidad difusa**, es evolutivamente el estado de identidad menos sofisticado, y es generalmente una característica normal de los adolescentes en la etapa temprana, **identidad prestada**, cuando el joven se ha comprometido con ocupaciones e ideologías que no son el resultado de su propia búsqueda, sino que han venido dadas por otros, **moratoria** como consecuencia de lo anterior, parecen confusos,

¹⁰⁷ Ídem. pág. 174.

¹⁰⁸ Ídem. pág. 177.

¹⁰⁹ Ídem. pág. 184

*inestables y descontentos. Con frecuencia, son rebeldes y no cooperativos y son evaluados con menor autoritarismo y logro de identidad, son aquellos que han resuelto sus crisis de identidad evaluando detenidamente varias alternativas y elecciones, y han llegado a conclusiones y a decisiones por ellos mismos.*¹¹⁰

Los adolescentes para desarrollar su autoconcepto y su autoestima, el papel de la familia es necesario y vital, por lo que el interés de los padres hacia los jóvenes y viceversa, es fundamental. Por lo que a continuación iremos desarrollando el papel que ejerce la familia en los púberos y como se da esta relación.

El apoyo positivo de los padres está asociado con las estrechas relaciones con los padres y los hermanos, con una alta autoestima, con el éxito académico y con un desarrollo moral avanzado. Por lo que los adolescentes demandan atención y compañía de sus padres, que en caso de tener unos padres ausentes, o una mala relación con los hermanos puede traer como consecuencia además de una baja autoestima una serie de problemas colaterales, como ya se mencionaron anteriormente.

Los focos de conflicto entre los adolescentes y los padres pueden resumirse en los siguientes puntos: "a) *Vida y costumbres sociales. Las vidas sociales de los adolescentes y las costumbres sociales que observan, crean probablemente más conflicto con los padres que cualquier otra área, b) Responsabilidad. Los padres se vuelven muy críticos con los adolescentes que no demuestran suficientemente responsabilidad. c) Los estudios. Los padres dedican mucha atención al rendimiento escolar, la conducta en el Instituto y las actitudes hacia los estudios. En ocasiones, la presión sobre los adolescentes para que tengan un buen rendimiento escolar es excesiva, provocando una menor autoestima, una actividad desviada y un sentimiento de fracaso para alcanzar las metas propuestas por la familia. d) Relaciones familiares. El conflicto surge cuando se presentan algunos problemas de: conducta inmadura, riña entre hermanos, relaciones con los familiares, especialmente con los abuelos mayores en el hogar, entre otros, e) Valores y moral. Los padres están preocupados por: el beber, fumar o consumir drogas, el lenguaje y el habla, la conducta sexual.*¹¹¹

Estos conflictos, tienen una serie de variables que pueden atenuar o magnificar los problemas entre padres y adolescentes entre los que podemos mencionar: 1) La edad del adolescente es una variable, 2) el tema del sexo en el adolescente, 3) el clima familiar, 4) el estatus socioeconómico, 5) el ambiente global, 6) las variaciones en las relaciones de los padres a la conducta de los adolescentes influye sobre la cantidad y el foco del conflicto, 7) el tamaño de la familia, 8) la carga de trabajo de los padres.

Todas estas relaciones de conflicto y de sus variables ponen en una situación estratégica al adolescente al asumir un rol determinado o a la aceptación de ciertas normas al interior de la familia; pero por otra parte, existen otros factores que pueden ser de cohesión o de motivo de conflicto entre el

¹¹⁰ Ídem. págs. 184-187.

¹¹¹ Ídem. págs. 335-336.

adolescente y los padres entre ellos tenemos: las relaciones entre hermanos y hermanas, ya que pueden influir en el desarrollo de los jóvenes, de su personalidad, así como de las funciones sociales a las que debe asumir. En una primera instancia los hermanos mayores funcionan como modelos a seguir por parte de los hermanos menores; en segundo lugar sirven como sustitutos de los padres y son asumidos como cuidadores y en tercer lugar los hermanos mayores suelen ofrecer amistad, apoyo y hasta cierto punto se convierten en confidentes y son capaces de compartir experiencias.

Otro punto de relaciones que puede tener el adolescente, es el vínculo con los abuelos, los cuales pueden ser agentes claves a la hora de producir sentido de continuidad en la vida del joven; además de ser un catalizador entre padres-adolescente y pueden ayudar a los jóvenes a comprender el envejecimiento y aceptar a las personas mayores.

Por último, se puede presentar malos tratos en los niños, que pueda impactar en el desarrollo de los adolescentes como son: el abuso de los niños, se refiere al daño y ataque físico no accidental, el abuso sexual y/o daño mental o emocional, puede incluir un lenguaje sexual vulgar de pornografía, acariciar, magrear, masturbación, entre otros; el abuso emocional puede incluir gritarle al niño, llamarle con nombre peyorativos, criticarle, reírse de él, compararlo con los hermanos o ignorarlo.

4.4. El cambio conceptual del adolescente y su apropiación del conocimiento.

La adolescencia, no sólo es un cambio físico, hormonal, de aceptación, o de construcción de nuevas relaciones con la familia, sus amigos y con la sociedad, sino que también supone un cambio en la forma de ver e interpretar el mundo.

Los adolescentes alcanzan un nuevo y más complejo nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces. Este cambio de pensamiento se va haciendo cada vez más complejo, ya que logra alcanzar cierta autonomía y rigor en su forma de razonar.

Un primer acercamiento a este punto, es considerar que la cognición es la forma en que pensamos sobre las cosas y las conocemos. Entre los procesos cognitivos están la atención a estímulos concretos, la recuperación de experiencias anteriores almacenadas en la memoria, la resolución de problemas y la comprensión del mundo físico y social, incluido uno mismo.

El desarrollo cognitivo, que se presenta durante la adolescencia, son sus habilidades para comprender, pensar y percibir los fenómenos a los que se enfrenta en la vida cotidiana.

Hay básicamente tres enfoques al estudio de la cognición. El primero es el **enfoque piagetiano**, que destaca los cambios cualitativos en la forma en la que piensan los adolescentes. El segundo es el **enfoque del proceso de la información**, que examina los pasos progresivos, las acciones y las operaciones que tienen lugar cuando el adolescente recibe, percibe, recuerda, piensa y utiliza la información y el tercero es el **enfoque psicométrico**, que mide los cambios cuantitativos en la inteligencia.¹¹²; pero para nuestros fines sólo nos centraremos en dos primeros.

4.4.1. El enfoque piagetiano.

*“Piaget, divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas fundamentales: 1. La etapa sensoriomotora abarca desde el nacimiento hasta los dos años, 2. La etapa preoperacional abarca desde los dos años hasta los siete años, 3. La etapa operacional concreta abarca desde los siete hasta los once o doce años, 4. La etapa operacional formal comienza a partir de los 11 o doce años.”*¹¹³ En la última etapa del desarrollo cognitivo, la **etapa operacional formal**, nos centraremos para el análisis del desarrollo cognitivo en los adolescentes.

“Piaget subdividió la etapa de las operaciones formales en: III-A, casi una función formal completa (11 o 12 hasta 14 o 15 años), y III-B, función formal completa (14 o 15 años en adelante). La división del período adolescente a los 14 o 15 años implica otra reestructuración y desequilibrio, que conduce a un nivel de equilibrio y a una estructura intelectual de más alto nivel durante la adolescencia tardía.

La subetapa III-A parece ser la etapa preparatoria en la que los adolescentes hacen descubrimientos correctos y manejan ciertas operaciones formales. Esta subetapa ha sido denominada como pensamiento operativo formal emergente. En este momento, los adolescentes pueden demostrar operaciones formales en algunas situaciones y no en otras.

*Cuando los adolescentes alcanzan la subetapa III-B, se hacen más capaces de formular generalizaciones más elegantes y de adelantar incluso más leyes. Esta segunda subetapa es la verdadera o consolidada etapa del pensamiento operacional formal, donde el adolescente o el adulto demuestra tal pensamiento en una variedad de situaciones.”*¹¹⁴

En resumen, el pensamiento formal, de acuerdo con Piaget, implica cuatro aspectos fundamentales: *“la introspección (pensar acerca del pensamiento), el pensamiento abstracto (ir más allá de lo real hacia lo que es posible), el pensamiento lógico (ser capaz de considerar todos los hechos e ideas importantes y*

¹¹² Aut. Cit. *Desarrollo y cambio cognitivo* pág. 131.

¹¹³ Ídem pág. 131.

¹¹⁴ Ídem. págs.131-132.

formar conclusiones correctas, tales como la capacidad para determinar causa y efecto), y el razonamiento hipotético (formular hipótesis y examinar la evidencia para ello, considerando numerosas variables).¹¹⁵

Ahora bien el cambio conceptual se produce cuando se dan las siguientes condiciones: “a) el sujeto experimenta una insatisfacción con su teoría, de tal manera que percibe anomalías en la manera en que dicha teoría explica el fenómeno que se trate, b) esto llevará al sujeto a la búsqueda de otras posiciones alternativas, que pueden ser generadas por él mismo o por exposición a una teoría que le propongan en la escuela, por ejemplo, c) La nueva teoría o representación de la realidad de aparecer como inicialmente plausible y d) la nueva teoría adoptada por el sujeto debe abrir posibilidades para que aparezcan nuevos fenómenos que con la teoría anterior simplemente no parecía existir.”¹¹⁶

Este cambio cognitivo parece especialmente difícil en el caso de las concepciones espontáneas, ya que las situaciones cotidianas dichas concepciones suelen ofrecer explicaciones que parecen correctas, que funcionan, y que no hacen necesariamente una revisión de nuestras convicciones.

4.4.2. El procesamiento de la información.

La transición de lo infantil a la adolescencia, tal vez no se presente de manera abrupta o repentina, sino que tal vez será de manera paulatina, por lo que otra visión del cambio cognitivo la ofrece la teoría del **procesamiento de la información**.

*“El procesamiento de la información es la actividad cognitiva que emplean los individuos cuando afrontan tareas de la vida cotidiana. En general, esta perspectiva examina el flujo de información procedente de diversos inputs (vista, oído, tacto) mediante el sistema en que éste es atendido, transformado en un código significativo, comparado con otras informaciones almacenadas en la memoria y finalmente emitido (output). El procesamiento de la información incluye la resolución de problemas, la toma de decisiones, la organización de actividades y el afrontamiento de situaciones cotidianas”.*¹¹⁷

Esta teoría, fue la base del desarrollo de los programas de computación, por la forma en como entran en una computadora los códigos y las ordenes, la forma en como la procesa esta información la máquina y le da respuesta, generó diversos teorías del razonamiento y del procesamiento humano de la información.

¹¹⁵ Ídem. págs. 134-137

¹¹⁶ CARRETERO; Mario y José Antonio León, 1995, *Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia*, Cap. 17, págs. 465-466. En Palacios, J. Marchesi, A. y Coll. Desarrollo psicológico y educación. Vol. 1 Psicología evolutiva.

¹¹⁷ KIMMEL, Douglas C. e Irving B. Weiner, 1998, *La adolescencia una transición del desarrollo*. Ariel Psicología España, pág. 112.

Por otra parte, el procesamiento de la información consta de dos partes: *“los aspectos estructurales del cerebro, de base neurológica, y los aspectos funcionales, que dependen de factores externos como el entrenamiento, la familiaridad, las estrategias aprendidas y las ayudas informáticas...los aspectos funcionales, en especial el funcionamiento cognitivo en las áreas de la competencia del individuo y el crecimiento de la información en dominios específicos del conocimiento, aumentan claramente durante la adolescencia, y por ello, mejoran la capacidad para procesar información relevante sobre los temas en que se tiene competencia. La **competencia** se refiere al conocimiento sistemático en que alguna estructura organizadora subyacente proporciona claves para la percepción, el procedimiento y la respuesta.”*¹¹⁸

En otras palabras, este procesamiento de la información, presenta el uso del conocimiento previo, como la búsqueda de las estrategias para obtener nueva información, misma que es procesada por el individuo de acuerdo al poder de dominio que tenga el sujeto sobre un determinado tema; además de su competencia para enfrentarse al conocimiento.

Ahora en lo referente con el cambio cognitivo en los adolescentes, Keating[∞] estableció cuatro logros cognitivos clave que sugieren que la adolescencia es una transición crucial en el desarrollo del pensamiento crítico: *“1) aumento de la automaticidad y la capacidad de funcional, 2) mayor conocimiento en una diversidad de dominios de contenido; 3) gama más amplia y el mejor uso de estrategias para ampliar o adquirir conocimiento, 4) reconocimiento de la relatividad y la incertidumbre del conocimiento.”*¹¹⁹

Podemos concluir, que la transición hacia la adolescencia puede caracterizarse por el descubriendo de posibilidades de pensar el mundo de un modo más fundamental, lo cual también implica renunciar a la certidumbre de la infancia. Por otro lado cada vez que se apropia del conocimiento va tomando dominio de diversos temas, además de una serie de estrategias para adquirir más conocimiento, lo que pone al adolescente en una situación privilegiada al centrarlo entre el conocimiento académico, su propio pensamiento y del que pueden construir a partir del dominio de la sociedad en la que vive.

4.4.3. Aprendizaje y Constructivismo.

Hablar de aprendizaje es entrar a un tema con varias aristas que dependen tanto del punto de vista, así como de la postura teórico-metodológica con que se analice; es decir, nos enfrentamos a una bestia de mil cabezas. Es un problema que va desde lo filosófico, ético, pedagógico, sociológico, político, económico, cultural, hasta llegar a una redefinición de la educación en las sociedades del conocimiento.

¹¹⁸ Ídem. pág. 113.

[∞] Citado por Kimmel.

¹¹⁹ Ídem. pág. 121.

El término aprendizaje, se define técnicamente como un cambio relativamente estable en la conducta del sujeto como resultado de la experiencia, producidos a través del establecimiento de asociaciones entre estímulos y respuestas mediante la práctica en un nivel elemental, supuesto que comparte la especie humana con algunos otros seres vivos que han sufrido el mismo desarrollo evolutivo en contraposición a la condición mayoritaria en el conjunto de las especies que se basa en la imprimación de la conducta frente al ambiente mediante patrones genéticos.

Según el pedagogo brasileño Nerici, el aprendizaje va más allá y se vincula con la educación y la enseñanza: *“el hombre aprende cuando enfrenta obstáculos y siente la necesidad de vencerlos. Todo aprender no es más que vencer obstáculos. De ahí que se desprende que nadie puede, con propiedad, enseñar nada a nadie. Lo que se puede hacer es **sensibilizar** a otra persona de modo que sienta y quiera vencer ciertos obstáculos.....Se ayuda a sensibilizar al educando para que encare la articulación del hecho nuevo con su experiencia anterior y sus necesidades presentes o también futuras, entendidas éstas en relación con la previsión.....La ayuda se hace efectiva, además, cuando el nuevo conocimiento no tiene repercusión en la experiencia anterior, si se establece un contacto mayor con el tema en estudio, para propiciar **vivencias y familiarización**”¹²⁰.*

Desde esta perspectiva se desprende el aprendizaje, de la enseñanza; en cuanto al primero es planteamiento, ejecución y verificación de lo aprendido; que tiene por objeto una mejor orientación de los actos que llevan al educando a reaccionar frente a estímulos capaces de modificar su comportamiento; y con respecto a la enseñanza es la forma de conducir al estudiante a reaccionar ante ciertos estímulos, a fin de que sean alcanzados determinados objetivos, y no la enseñanza en el sentido de que el profesor enseñe alguna cosa a alguien.

Siguiendo a Nerici, menciona que el hombre aprende de cuatro maneras diferentes, que son: aprendizaje por reflejo condicionado, por memorización y por ensayo y error; veamos cada una de ellas: *“El aprendizaje por reflejo condicionado es el más simple, consiste en sustituir un estímulo natural por otro artificial, a fin de obtener una respuesta similar alcanzada por el primero. El aprendizaje por condicionamiento operante es el que establece cuando determinada forma de comportamiento es practicada por el individuo y, seguidamente es gratificada o recompensada. El aprendizaje por memorización, asigna importancia a la repetición de datos, números, sentencias o movimientos claramente definidos y que deben ser fielmente reproducidos. Aprendizaje por ensayo y error. Esta modalidad de aprendizaje resulta cuando el individuo es colocado frente a una problemática más compleja, que lo deje un tanto perplejo, de modo que inicie, entonces, un esfuerzo por vencer la dificultad en base al tanteo o mediante tentativas de solución orientadas por un mínimo de discernimiento.”¹²¹*

Como se ha visto, el hombre aprende a través de todo su ser, esto es, conoce su organismo y su mente al mismo tiempo que descubre el mundo que lo rodea; es decir se apropia del conocimiento de

¹²⁰ NERICI, G. Imídeo, 1985, *Hacia una didáctica general dinámica*, Kapelusz, Buenos Aires, pág. 227. *El subrayado es el autor.*

¹²¹ Ídem págs. 229-231.

manera holística; aunque también deja de manifiesto el autor, que no todos los seres humanos aprenden de forma igual sino que podríamos hablar de niveles de aprendizajes, que dependerán de la fase cognoscitiva de cada ser.

Esto nos lleva al tema de las formas de aprendizaje que involucra áreas como: la motora, emotiva, e intelectual que según el citado pedagogo brasileño señala: "*Forma motora, es la que evidencia los movimientos musculares y puede ser sensorio-motora y perceptivo-motora; a) sensorio-motora.- es la que persigue habilidades motoras fácilmente automatizables y que pueden funcionar con un mínimo de control del pensamiento como por ejemplo, mantenerse de pie, gesticular; b) perceptivo-motora.- es la se propone alcanzar habilidades motoras pero más sujetas al control del pensamiento; requiere elección de estímulos y está sujeta a pequeñas y constantes adaptaciones, como el caso del dibujo, de la escritura.*

Forma emotiva, es la que utiliza con mayor preponderancia la emotividad. Puede ser de apreciación, de actitudes e ideas y volitiva: a) de apreciación.- tiende a capacitar al individuo para sentir y apreciar la naturaleza y las diversas formas de expresión del hombre; b) reactividades e ideales: procura alcanzar posiciones definidas que orienten el comportamiento, c) volitiva: se refiere al dominio de la propia voluntad, racionalización y socialización de los impulsos y deseos del ser humano.

Forma intelectual; ésta puede ser verbal, conceptual y de espíritu crítico: a) verbal es la que procura aprender de memoria a reconocer nombres, fechas, hechos, relaciones, reglas, etc., b) conceptual, es la que retiene los hechos, relaciones y acontecimientos mediante la comprensión. Procura, así fijar circunstancias y causalidades, pudiendo llegar a las abstracciones, definiciones o generalizaciones; c) de espíritu crítico, otorga la importancia a la asociación, comprobación y análisis de ideas, circunstancias y hechos, a fin de extraer de ellos conclusiones lógicas, es la que se afirma en la reflexión y en el razonamiento."¹²²

Es así como el aprendizaje puede ser coordinado, en orden de complejidad de las formas motora, emocional e intelectual, antes mencionadas y que nos va acercando al aprendizaje didáctico y escolar, donde el individuo moldea tanto su conducta como su apreciación y apropiación del mundo que le rodea; aprende a controlar su organismo, a manejar la emotividad en aras de atención, inteligencia y el interés por descubrir algo nuevo y significativo para su vida y por último se pone de manifiesto una madurez del pensamiento del alumno que va pasando de la memorización a la argumentación y de ésta a la construcción de conceptos y de estos a la edificación de su conocimiento.

Existen diversas teorías del aprendizaje, cada una de las cuales analiza desde una mirada particular este proceso.

La idea central de la propuesta de intervención de aprendizaje significativo, es hacer ver que es más importante poner el énfasis en **cómo** aprender y no en **qué** aprender; es decir tener en cuenta es

¹²² Ídem. págs. 232-233.

que los alumnos deben pensar por sí mismos. Enseñar a leer con una comprensión genuina, a darle forma a una idea, a dominar un material difícil, a usar la escritura para hacer más claro el pensamiento.

De lo anterior se desprenden los objetivos básicos del Colegio de Ciencias y Humanidades, aprender a aprender, basados en el constructivismo, que un primer acercamiento es el reconocer que la enseñanza es multidimensional; en tanto que implica diferentes áreas (afectiva, social, moral, salud y vida de los alumnos); implica ayudarlos a aprender, a confiar en sí mismos y a ser capaces de monitorear su propio trabajo; es decir autorregulados.

Enseñar-aprender, involucra incertidumbre; es decir, predecir el efecto que tendrá, sobre un alumno en particular una acción del maestro. La enseñanza-aprendizaje involucra aspectos sociales y éticos; que incluyen la cuestión de la equidad y por último la enseñanza aprendizaje involucra un gran mosaico de estudiantes; en el salón de clases, que existen diferentes niveles de capacidades intelectuales, perfiles de personalidad, varían en cuanto a su motivación por aprender, además del ambiente familiar, económico, religioso y cultural de los alumnos.

Enseñar-aprender, por último es una investigación de continuo; es decir, donde el espacio áulico, se convierte en el objeto de estudio para el docente, el cual no sólo pone en práctica las estrategias didácticas que le son útiles para un determinado objetivo o tema del programa que esta manejando; sino que aprende de su labor docente al hacerse preguntas del cómo sus alumnos aprenden, interiorizan y hacen propio los conocimientos dentro del salón de clases; siendo esto una relación dialéctica entre el docente y sus educandos.

El método de enseñanza-aprendizaje, como ya hemos mencionado con antelación se inscribe en el constructivismo. Por lo que es necesario hacer una mención a qué es, cuántos tipos de constructivismo existen y cuáles son sus posturas frente al aprendizaje de los alumnos, en especial de aquel se busca el aprendizaje significativo.

En una primera instancia, al hablar del constructivismo, se hace referencia a la existencia de los distintos enfoques constructivistas que han influido en la psicología de la educación. Las ideas prevalecientes de los constructivismos expuestos, ponen el énfasis del supuesto de cuando el sujeto cognoscente (alumno) realiza un acto de conocimiento o de aprendizaje, no **copia** la realidad circundante, sino que **construye** una serie de representaciones sobre la misma.

Tal pareciera que se habla de un nuevo paradigma o puesto de moda en los últimos años; pero en realidad ha existido desde en discusión desde la filosofía clásica. Ahora bien este proceso de **construcción** aparece algo **novedoso** que como tal, no parece estar ya prefigurado ni en el objeto que se conoce ni en el propio sujeto conocedor. La **novedad**, es por tanto una reorganización, una

reestructuración o una interpretación alternativa, que aparece como una consecuencia de la aplicación de la actividad constructiva del o de los sujetos cognoscentes, como una consecuencia de una actividad auto organizativa.

En esta visión constructivista, *“el ser humano deja de considerarse como receptáculo pasivo, simple acumulador de respuestas o de hábitos que está sujeto a regularidades externas tales como recompensas o los castigos; lo que conoce no es modo alguno la consecuencia de una recepción pasiva del sujeto, sino más bien el producto de su actividad cognitiva, experimental o subjetiva.”*¹²³

Ahora bien **“construir no es simplemente hacer, se puede realizar una importante actividad constructivista aunque en apariencia se esté haciendo poco en el plano de la actividad manifiesta (conductual) y también puede realizarse escasa construcción del conocimiento aun cuando se realicen muchas actividades abiertas o públicas.”**¹²⁴

Por otro lado las diferencias entre los constructivismos emergen cuando los autores ponen un mayor énfasis en la dimensión de lo intraindividual o del sujeto, mientras que otros lo hacen en los aspectos interindividuales o del contexto sociocultural. En otros casos, aparecen en torno a los tipos de representaciones construidas o a los mecanismos que se esgrimen para dar cuenta de la llamada actividad constructiva. Otro disenso se pone de manifiesto en torno al papel y al modo en que se entiende la relación entre el sujeto y la realidad que se pretende construir.

De esta manera tenemos varios enfoques constructivistas, siendo el primero el **psicogenético piagetiano**, propuesto por Piaget y sus seguidores. Esta teoría podría caracterizarse: *“por un interés en estudio de las relaciones entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje escolar, así como por el análisis detallado del desarrollo de las construcciones y su dinámica interna que el alumno elabora en relación con los distintos contenidos escolares.”*¹²⁵

El constructivismo psicogenético *“ha privilegiado al alumno antes de que al docente y al aprendizaje, antes que la enseñanza; ha intentado formular explicaciones en donde se privilegia lo individual y lo endógeno y ha enfatizado las actividades constructivas del alumno como explorador y descubridor en solitario antes que el trabajo con sus pares o con otros que le rebasen, frente a quienes consideran al discurso lingüístico-pedagógico como un medio eficaz para potenciar la actividad constructiva.”*¹²⁶

El **constructivismo cognitivo**. Como se sabe, el paradigma del procesamiento de información, al menos en Estados Unidos de América, nació a finales de los cincuenta bajo la metáfora de la **“mente como computadora”** ésta metáfora, se sustenta en las siguientes premisas básicas: el ser humano es un tipo de sistema

¹²³ Hernández, Rojas G. 2006 “Los constructivismos en la psicología de la educación” en *Los constructivismos en la psicología de la educación*. México. ED. Paidós Educador. pág. 15.

¹²⁴ Ídem. pág.16.

¹²⁵ Ídem. pág.18.

¹²⁶ Ídem. pág.18.

que procesa información, la mente es un sistema de procesamiento de información que realiza operaciones (cómputos) cognitivas, y el aprendizaje consiste en la adquisición de representaciones mentales (inteligencia artificial).¹²⁷

La segunda interpretación de la metáfora entendía como mero recurso instrumental al ser humano de una forma novedosa, como un intérprete y negociador de significados, la cual contrastaba con la visión de las computaciones que lo entendían como un procesador de la información.

Hay que hacer mención de dos vertientes en el enfoque: a) Uno de ellos lo constituye el estudio de las estrategias cognitivas y de la metacognición, que apareció con Flavell, y de ésta son tres tesis centrales: “1) *Las personas pueden compensar las limitaciones de su sistema cognitiva con el uso reflexivo e inteligente de estrategias para construir representaciones cognitivas más poderosas, funcionales y útiles*, 2) *la utilización de las estrategias implica una compleja actividad reflexiva de toma de decisiones, en donde se debe hacer lectura inteligente del contexto de aprendizaje en que se ubica el aprendiz* y 3) *se considera que las personas son capaces de aprender dichas estrategias cognitivas motivacionales-afectivas y de autorregulación.*”¹²⁸

Otra de las ramas es la teoría de la **asimilación o del aprendizaje significativo**, que deviene de los escritos del psicólogo Ausubel. “*En primer lugar Ausubel, no le pareció interesarle el aprendizaje o la cognición por sí mismos, ya que pretendía estudiar el aprendizaje en contextos escolares por lo que prefería hablar en su lugar de **sistemas de memoria**. En segundo término en lugar de hablar de **inputs** de información y de utilizar **frases aisladas** como materiales de sus trabajos de investigación, prefería utilizar **textos o materiales de instrucción** con significado pleno.*”¹²⁹

Por lo general, puede decirse que el constructivismo cognitivo es diferente de la versión piagetiana. Primero porque está sustentado en una problemática pragmática y en segundo, porque éste no se especifica una propuesta de un mecanismo auto organizador que guíe la operación y el desarrollo del sistema cognitivo. Coincide con el psicogenético, al poner en énfasis en el individuo antes que en lo social y en la explicación endógena, aunque utiliza recursos conceptuales diferentes y con un marcado énfasis pragmático y funcionalista.

El enfoque social o sociocultural. La propuesta deriva de los escritos de Vigotsky, la propuesta vigotskiana es un intento de de articular una explicación de la génesis de los procesos psicológicos y de la conciencia utilizando la dimensión sociohistórica y cultural. En este paradigma, la mediación sociocultural es una categoría clave en la explicación de lo psicológico.

¹²⁷ Ídem. pág. 19.

¹²⁸ Ídem. pág. 20-21.

¹²⁹ Ídem. pág. 21.

Más que hablar de una construcción interna del sujeto en este paradigma se reconoce que ocurre una auténtica construcción conjunta con los otros. La unidad del análisis ya no está en el sujeto como entidad sino que ahora se sitúa en el plano de los intercambios compartidos que ocurren entre el sujeto y los otros. En esta perspectiva puede postularse una auténtica indisolubilidad entre realidad social e individuos.

En síntesis, en la propuesta vigotskiana para la educación, el énfasis “*está en lo exógeno como **co-construido** por el sujeto y por los otros. Las líneas de desarrollo cultural son plásticas y pueden reorientarse como consecuencia de las prácticas culturales y educativas en las que los aprendices participan y se desarrollan.*”¹³⁰

Existen otros constructivismos como son: “**constructivismo radical y el llamado constructivismo social**. El constructivismo radical es una propuesta desarrollada principalmente por Von Glaserfeld retomando las ideas de Piaget, para este constructivismo, **mete y realidad** son totalmente construidas; hay una completa preponderancia del sujeto en el acto de conocer y no existe ninguna posibilidad de aceptar algún tipo de realismo.”¹³¹

Estos enfoques constructivistas han tratado de forma crítica algunas aportaciones provenientes de los constructivismos psicogenéticos, cognitivo (ausubeliano y estratégico) y sociocultural. La integración se realiza a partir de un análisis epistemológico detallado en tres cuestiones: a) La integración de las teorías que coinciden en postular una visión constructivista del psique humano, que no se realiza de modo intuitivo, sino a partir de criterios externos, b) Estos criterios se derivan de asumir una serie de tomas de postura sobre la naturaleza de la educación escolar y su doble función de socialización y promoción del desarrollo personal de los educandos y c) Se evita hacer uso aplicacionista y unidireccional de las teorías constructivistas mencionadas hacia las teorías educativas, proponiéndose en su lugar un uso epistemológico alternativo que plantea una relación bidireccional-interactiva entre dichas teorías y las prácticas educativas.

Qué dejan estas posturas constructivistas para la práctica docente: 1) conocer un poco más sobre el constructivismo, que desde hace unos años se viene hablando de ello y poco analizado, lo que más podría poner en énfasis es en la propuesta de Ausubel y de Vigotsky; 2) colocarse bajo una postura de análisis y de reflexión bajo tres dimensiones: a) **qué enseñar** contenidos o estrategias, buscar cumplir con el programa o que los alumnos obtengan elementos necesarios para reinterpretar su historia, b) **cómo enseñar** si buscar las experiencias de los alumnos y que a partir de ellas construir con ellos el conocimiento o basar la práctica docente en la repetición de temas y formas de ver las ciencias sociales y c) **qué debe ser evaluado** el que los alumnos sea estratégicos o memorísticos, que tengan hábitos de estudio o que ellos se apropien de los métodos de investigación, cuál es mi papel como docente instructor, facilitador o catedrático tradicional.

¹³⁰ Ídem. pág. 23

¹³¹ Ídem. pág. 26

4.4.4. Constructivismo y aprendizaje significativo.

Con anterioridad, habíamos mencionado que el constructivismo: “*enfatisa que los individuos aprenden mejor cuando construyen activamente el conocimiento y la comprensión*”¹³². En este sentido los enfoques constructivistas que se han analizado ponen su atención en los contextos sociales del aprendizaje y afirman que el conocimiento es tanto edificado como construido. De ahí que se tengan algunas variantes de algunos teóricos del constructivismo; más aún en la postura donde se centra la propuesta de aprendizaje significativo en las ciencias sociales.

Para ello es necesario hacer una puntualización sobre algunas diferencias entre el pensamiento de: Piaget y Vygotsky.

Las divergencias de estos dos autores son:

Piaget

Plantea que los estudiantes construyen el conocimiento en tanto que transforman y reorganizan el conocimiento y la información previos.

El maestro debe proporcionar apoyo para que sus alumnos exploren su mundo y desarrollen la comprensión

Vygotsky Constructivismo social

Postula que los alumnos construyen el conocimiento a través de las interacciones sociales con los demás. El contenido de este conocimiento recibe influencia de la cultura en la que los estudiantes viven, la cual incluyen el lenguaje, creencias y habilidades.

Los maestros se presentan como creadores de oportunidades para que los alumnos aprendan junto con él y con los padres desde un conocimiento co-construido

Estas diferencias entre estos autores, vistos en la práctica docente; por un lado es el de tener en claro que el papel dentro del proceso de enseñanza aprendizaje es ser guía, facilitador y no como la visión “*tradicional*” de ser el moldeador o que el verte el conocimiento a los estudiantes y por otro reconocer al otro, es decir al alumno el cual aprende ya sea por los conocimientos previos que tiene sobre un tema o por la interacción con sus pares además de la carga cultural que trae consigo.

¹³² Aut. Cit. Op. Cit. pág. 349.

En otro orden de ideas, esta visión constructivista que se plantea es, poner el énfasis en ver el aprendizaje a través de los ojos de los alumnos; de acuerdo a lo anterior hay una serie de recomendaciones que debemos tener como docentes dentro de un salón con orientación de constructivismo social: a) Tener como meta primordial el significado colaborativo; b) Que los maestros monitoreen de cerca las perspectivas, pensamientos y sentimientos de los alumnos; c) Atender el binomio maestro-alumno que aprenden conjuntamente; d) Esta interacción debe pernear todo el salón de clases; e) El currículo y las características físicas del aula reflejan tanto los intereses de los estudiantes.

El constructivismo, basado en el aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel: *“supone la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado. Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material **potencialmente** significativo. A su vez supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera **no arbitraria** (plausible, razonable y no aleatoria) y **no literal** con **cualquier** estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto, es que posea un significado **lógico**); y 2) que la estructura cognitiva de la persona **concreta** que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo materia se pueda relacionar.”*¹³³

De esta manera, el aprendizaje significativo, es una estrategia que nace a partir de los materiales que les son presentados a los alumnos; donde se busca una resignificación de los conceptos, una apropiación dialéctica del educando que contraste con los elementos que ya conoce y los relacione con los que esta aprendiendo; de tal manera que a él le sea significativa la forma de aprender.

Ello conlleva a considerar que: *“el aprendizaje significativo no es sinónimo del aprendizaje de material significativo. En primer lugar, el material de aprendizaje sólo es **potencialmente** significativo. En segundo lugar, debe haber una actitud de aprendizaje significativa.”*¹³⁴

Para comprender aún más, lo expuesto por Ausubel, cuando un maestro expone un tema nuevo como el concepto de la familia, éste ya es significativo para los alumnos y cada una de sus categorías; es potencialmente significativo, puesto que han tenido una experiencia previa; pero la tarea del docente es que sus educandos tengan un conocimiento en su conjunto; es decir, que conozcan del tema de una u otra forma y lo dominen al igual que sus componentes ya significativos.

De lo anterior se desprende que el aprendizaje significativo, es un proceso de aprendizaje distintivo y a unas condiciones distintivas de aprendizaje, y no solamente a la naturaleza o las características del material que se aprende. De ahí la importancia de hacer distinción entre el aprendizaje significativo de material potencialmente significativo y el aprendizaje memorístico de tareas.

¹³³ Ausubel. P. David, 2002, *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Paidós, Barcelona, pág. 27. Las negrillas son del autor.

¹³⁴ Ídem. pág. 27. Las negrillas son del autor.

En el aprendizaje significativo, el estudiante debe hacer vínculos de los elementos de los conceptos nuevos o proposiciones, con los viejos; así como los conceptos y las proposiciones en su conjunto. Mientras que en el aprendizaje memorístico de tareas, el alumno aprende una lista de adjetivos, conceptos, teoremas o axiomas emparejados de una manera arbitraria, aunque le sea significativo cada uno de los elementos, no logran ser potencialmente significativos pues no los interioriza y los vincula con la aprendido con anterioridad o con su vida cotidiana, de tal manera que no se logra hacer un anclaje entre el nuevo y el viejo conocimiento.

Ahora bien en el aprendizaje significativo, la adquisición de conceptos es vital. Por lo que: *“los conceptos se pueden definir como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen unos atributos característicos comunes y están designados por el mismo signo o símbolo. Existen dos métodos generales para aprender conceptos: 1) la formación de conceptos, que se da principalmente en los niños pequeños; y 2) la asimilación de conceptos, que es la forma predominante de aprendizaje de conceptos en los escolares y los adultos. En la formación de conceptos, los atributos característicos del concepto se adquieren por medio de la experiencia directa, es decir, mediante etapas sucesivas de generación de hipótesis, comprobación y generalización.”*¹³⁵

Por lo que en el aprendizaje significativo, la formación y adquisición de conceptos, va más que aprender conceptos de carácter memorístico. En una primera instancia está el reconocimiento de cuando se aprende un concepto cualquiera que este sea, se liga la parte simbólica al objeto que representa, lo que sería un aprendizaje de primer momento, donde nombramos las cosas por su nombre a través de las etiquetas que le vamos poniendo a cada cosa. En una segunda instancia una vez que ya se domina la vinculación de lo simbólico con su representación concreta viene la relación de formar conceptos a través de la experiencia, de la vida cotidiana, donde se pone de manifiesto el uso de un método científico para la formación y asimilación de los conceptos.

A lo que nos lleva que el aprendizaje significativo, también es un: *“aprendizaje basado en el descubrimiento, reside en si en el contenido principal de lo que se debe aprender le es presentado al estudiante o éste lo debe descubrir. En el aprendizaje basado en el descubrimiento **primero** el estudiante debe descubrir estos contenidos generando proposiciones o que bien representen soluciones a los problemas planteados o bien pasos sucesivos en su solución.”*¹³⁶

Esta propuesta de Ausubel, nos centra en un proceso dialéctico donde el maestro y el alumno, están unidos mediante el aprendizaje por medio del descubrimiento; es decir, no basta con presentar un material, concepto o tema de manera significativa, sino de asegurarse de que el estudiante lo retenga y lo anclé a su experiencia, por lo que el escolar lo hará significativo en la manera que él, va descubriendo o le va da importancia al acto de aprender, generándose en su interior preguntas sobre lo que realmente le interesa y quiere aprender, por lo que sólo aprenderá lo que es trascendental.

¹³⁵ Ídem pág. 26.

¹³⁶ Ídem. pág. 31.

De esta manera, el aprendizaje significativo es un proceso activo que requiere: "1) el tipo de análisis cognitivo necesario para determinar qué aspectos de la estructura cognitiva ya existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo; 2) algún grado de conciliación con ideas ya existentes en la estructura cognitiva, es decir, percibir similitudes y diferencias y resolver contradicciones aparentes o reales, entre conceptos y proposiciones nuevas y ya establecidas; y 3) la reformulación del material de aprendizaje en función del vocabulario y del fondo intelectual idiosincrásico de la persona concreta que aprende."¹³⁷

En otras palabras, para que se dé un aprendizaje significativo, se requiere además de que el alumno, aprenda el significado de las ideas, conceptos o teorías, se hará significativo para él en la medida en la que cuenta con una estructura cognitiva (elementos neuropsicológicos, que le permiten abstraer elementos y llevarlos a su realidad) que le ayuda a sintetizar lo que le es significativo o no, de atribuirle significados a las palabras que ya conoce y orientarlas con el nuevo aprendizaje; de ahí que las palabras se convierten en proposiciones conceptuales y pasan de la abstracción a lo concreto de manera dialéctica, ello le permite diferenciar algunos conceptos de otros; relacionarlos que son similares y aplicarlos en contextos diferentes; de esta manera se puede decir que el alumno va trascendiendo su idiosincrasia a medida que va acumulando cada vez más conocimiento de manera significativa.

De acuerdo con lo anterior: "las variables más importantes de la estructura cognitiva que se consideran en el aprendizaje significativo son: 1) la disponibilidad en la estructura cognitiva del estudiante de unas ideas de anclaje específicamente pertinentes con un nivel óptimo de inclusividad, generalidad y abstracción; 2) la medida en que estas ideas pueden discriminar conceptos y principios tanto similares como diferentes (pero potencialmente confundibles) del material de aprendizaje; y 3) la estabilidad y la claridad de las ideas de anclaje."¹³⁸

Se parte entonces que el aprendizaje significativo necesita de una estructura cognitiva disponible, donde una palabra, concepto, teoría o material, se convierten en significativo, en la medida que se tenga conciencia de ello; es decir que se pueda definir y diferenciar claramente una cosa de otra y que pueda hacer asociaciones unos con otros, haciendo más fácil el paso de la abstracción-concreción.

En la medida que el alumno va construyendo su propia estructura, le permitirá establecer asociaciones de ideas, de conocimiento previo con el nuevo por lo que se da la relación de anclaje. Esto le permitirá al alumno tener una mayor retención, una asimilación adecuada, por lo que podrá discriminar de manera arbitraria aquel conocimiento que no le sea atractivo o trascendental.

Por último teniendo una estructura cognitiva clara, el alumno podrá hacer uso de las técnicas memorísticas, que le permitirán ir almacenando la información que requerirá en los niveles superiores, o frente a un problema con igual de incógnitas o variables que tuvo con anterioridad. De ahí la estructura

¹³⁷ Ídem. pág.32.

¹³⁸ Ídem. pág.41.

cognitiva, le permitirá además discriminar e incorporar nuevo conocimiento y seguir aprendiendo de manera significativa.

En resumidas cuentas, esta estructura cognitiva, permite a los estudiantes pasar de un aprendizaje verbalístico-memorístico, a uno con una representación simbólica, hacer abstracciones, establecer categorías y generalizaciones, siendo capaz de aprender a aprender a lo largo de su vida; ya que lo hará de manera significativa y con ello seguirá adquiriendo información con la finalidad de acrecentar su conocimiento.

Capítulo V.

Problemas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Como se mencionó con anterioridad, los jóvenes a los que va dirigida esta propuesta se encuentran en la etapa operacional concreta, -según Piaget-; donde son capaces de formular generalizaciones más elegantes y de adelantar incluso más leyes. Es en esta etapa del pensamiento operacional formal, donde el adolescente o el adulto demuestran tal pensamiento en una variedad de situaciones.

También es necesario reconocer que existen problemas de orden cognitivo en algunos de los alumnos que pasan por dicha etapa, por el otro que varios estudiantes las ciencias sociales son un campo árido y a veces sin sentido y esto se debe a que desde la instrucción primaria, la enseñanza consistía en adquirir una fuerte dosis de información verbal, en su mayor parte aprendida de modo repetitivo o reproductivo, acompañada de una transmisión más o menos explícita de ciertos valores esenciales inflados por un espíritu patriótico febril.

Respecto a las metas educativas de las ciencias sociales es la búsqueda de capacidades generales, duraderas y que sean transferibles en la adquisición del conocimiento. En este sentido el uso del adecuado del lenguaje por parte del profesor es vital, porque si el alumno no comprende lo que el docente quiere decir o a donde lo quiere llevar en el desarrollo de los conceptos de los contenidos temáticos, su tarea de formador se verá truncada al no poder tender un puente dialógico dentro y fuera de la clase.

Por lo que el buen uso del lenguaje, permitirá en el docente que los alumnos desarrollen sus capacidades y habilidades como: "a) *Representación del conocimiento en distintos formatos, b) Comprensión del discurso verbal o escrito, c) Capacidades para argumentar o expresarse de manera convincente tanto verbal como por escrito, d) Comunicación de los sentimientos de tal forma que se facilite la formación de empatía o el trabajo y la cooperación.*"¹³⁹

Puede verse como obvio, pero si el alumno no tiene claro lo que el maestro quiere que analice, sintetice o estructure a partir de los conceptos, de un tema o de un trabajo ya sea dentro del aula o extractase, simplemente se perderá en la vorágine de la información o su atención se irá por otro camino y el deseado por profesor.

¹³⁹ POZO, J.I. y Pérez E.M., 2003, Conocimiento de los contenidos para la construcción de capacidades: aprendizaje y enseñanza en diferentes materias. En Monereo (Ed) Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona. UOC, pág. 10.

A veces como formadores tenemos la idea o damos por hecho que los alumnos ya entienden o comprenden cierta información o que manejan una temática; pero en realidad no es así, sus conocimientos previos a veces se ven limitados ante una determinada situación o el significado que tienen sobre un determinado concepto no es el apropiado.

Dos hechos sobre el particular vienen a reforzar esta idea, cuando realicemos la primera Práctica Docente el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, en la materia de Ciencias Políticas y Sociales II, nos tocó dar el tema primero de la segunda unidad la **globalización**, el cual nos habíamos hecho a la idea de los alumnos sabían sobre el tema, el significado y el proceso que lleva este término, este fue el primer momento del uso del lenguaje en las ciencias sociales, en que los alumnos tienen una gama de definiciones y de conocimientos previos que no concordaban con el propósito de la unidad.

El segundo momento al que nos enfrentamos fue cuando en un ejercicio de análisis, al plantear la situación problemática, dábamos por hecho que las instrucciones eran claras y que los conceptos de la lectura ya los habían manejado los jóvenes del CCH.

En el primer momento nos percatamos que teníamos que ser más concretos y precisos, en las instrucciones y de lo que queríamos que ellos sacaran de las lecturas. En el segundo, la lectura no era la apropiada para ellos, ya que era más teórica de lo que creímos por lo que se llevó más tiempo de lo programado y los resultados fueron escasos.

De lo anterior, y relacionando con lo escrito por Pozo, en lo referente a la escritura de la lengua: *“Se trata de enseñar a los alumnos a diferenciar entre decir (o escribir) el conocimiento y transformar el conocimiento. Enseñar a componer textos debe servir para reconstruir el mundo a través de la escritura, de la misma forma que enseñar a comprenderlos es reconstruir el mundo a través de la lectura.”¹⁴⁰*

Regreso a mi práctica docente en el CCH-Sur, cada vez que los alumnos presentaban sus conclusiones frente al grupo, tenía dos momentos: 1.- revisar su ortografía, de sus presentaciones en el pizarrón y 2.- los confrontaba con lo que estaban manifestando en el sentido que hicieran más claras sus conclusiones de manera que no leyeran lo escrito por el autor sino de que realmente expresaran lo que entendieron, en algunos casos se logró en otros se perdieron en este proceso.

El otro aspecto de la reflexión, va encausado a la relación de las Ciencias Sociales, con otras materias, en una primera instancia, este tipo de materias: Historia, Geografía, Antropología, Sociología y Ciencias Políticas y Sociales, entre otras comparten un mismo eje teórico metodológico. En el contexto en el que nos encontramos de la multiculturalidad, de la globalización y de la era del conocimiento, la

¹⁴⁰ Ídem. pág. 14.

enseñanza de las ciencias sociales adquiere un matiz especial, en el cual los alumnos deben tener como capacidades: “1) *utilización e integración de fuentes de información*, 2) *establecimiento de causales múltiples*, 3) *interpretación temporal* y 4) *interpretación espacial*.¹⁴¹”

En una primera instancia y de acuerdo a lo que habíamos mencionado con anterioridad del contexto en que se encuentran las ciencias sociales y para lograr que los alumnos adquirieran estas capacidades, es necesario que antes interioricen varios tipos de perspectivismos, de complejidad creciente: “*Perspectivismo **emocional**, perspectivismo **espacial**, perspectivismo **informativo**, perspectivismo **conceptual***”¹⁴².

Estos perspectivismos requieren por tanto no sólo integrar múltiples fuentes de información, sino hacerlo en el marco de una argumentación que coordine diferentes tipos de causas. La causalidad múltiple es otro de los rasgos de las ciencias sociales, por lo que fomentar la complejidad de las explicaciones y argumentos, a través de la integración de perspectivas y de fuentes de información.

Dentro de la comprensión de las ciencias sociales, es necesario lograr que los alumnos comprendan cómo es la representación del **tiempo histórico**, para lo cual es hacerlos partícipes de la cronología, en cuanto construcción social y cultural, para utilizar ese tiempo reconstruido como una nueva perspectiva para poder mirar a la sociedad, diferenciando tiempo, cambio y progreso.

Esta ubicación temporal trae consigo la espacial, de esta forma nos adentramos en la enseñanza de la geografía, de esta forma, en el aprendizaje de un mapa geográfico podemos diferenciar tres tipos de información. “*explícita, consiste en la identificación de las características de los elementos de mapa, un aprendizaje de información implícita, que se centra en la decodificación o traducción de información que está presente en el mapa y el aprendizaje de información conceptual, que se centra en el establecimiento de relaciones conceptuales a partir del análisis global de la estructura del mapa*.”¹⁴³

Estos puntos se centran más en la enseñanza de la historia, de la sociología, la antropología y de la ciencia política, donde se trata de ubicar a los alumnos en un contexto histórico que con lleva una ubicación espacial y temporal de los acontecimientos más relevantes que se tratan de un fenómeno o un acontecimiento en especial.

Llevarlo a la práctica es una tarea ardua, ya que hay que evitar que los alumnos se pierdan en la maraña de la información, lo que se busca es centrarlos, esta capacidad lleva su tiempo y como lo utilice fue que los chicos, cada vez que veíamos un tema primero lo ubicamos en el tiempo para posteriormente utilizar un mapa y ver como había sufrido cambios una región a lo largo del tiempo, ya en contextos más

¹⁴¹ Ídem. pág. 17.

¹⁴² Ídem. pág. 17.

¹⁴³ Ídem. págs. 18-19.

teóricos los ubicaba en tiempo y de los acontecimientos regionales en los que surgía determinado concepto.

Por último, las capacidades de las ciencias que deben lograr los alumnos son: *“Aprender a interpretar cuantitativamente situaciones y problemas mediante modelos matemáticos, aprender a usar modelos y teorías de fenómenos y situaciones y aprender a investigar¹⁴⁴.”*

La enseñanza de las ciencias, además de la adquisición de conocimientos que permiten y explicar el funcionamiento de la materia y los fenómenos naturales. Los alumnos acaban por concebir la cuantificación de relaciones no como un medio para comprender mejor lo que estudian, sino como un fin en sí mismo.

Esta perspectiva constructivista de la enseñanza de las ciencias, lleva a los alumnos a construir modelos y teorías propios para interpretar los fenómenos que estudia la ciencia en particular, mediante tres formas distintas de concebir el currículo de ciencias en relación con esos conocimientos previos: *“a) la separación entre los conocimientos previos de los alumnos y los conocimientos escolares o científicos, o dejar las cosas como están; b) partir de las ideas de los alumnos para que las abandonen a favor de las teorías científicas o cambiar un conocimiento por otro y c) diferenciar e integrar diversos sistemas de conocimiento, asumiendo que se corresponde con diversos niveles de análisis.¹⁴⁵”*

La enseñanza de las ciencias, permite la elaboración de modelos, no sólo buscar explicaciones de los hechos que vayan más allá de la realidad aparente sino, además de someterlas a comprobaciones sistemáticas. Estos dos procesos, la formulación y la comprobación de hipótesis, están estrechamente vinculados y diferenciados al pensamiento formal de otros tipos de pensamiento más elementales.

En la ciencia esta comprobación se realiza por experimentación basada en el control de las variables, o por evaluación de casos o situaciones percibidas y supone un rasgo esencial que diferencia también al pensamiento científico de otras formas abstractas.

De esta manera vemos que las dos capacidades esenciales a promover de forma específica la enseñanza a través de la ciencia de sus contenidos están estrechamente ligadas si se adopta un enfoque común como la solución de problemas y que vinculación no sólo es con las áreas a fines a las ciencias sociales, sino también involucra indirectamente en cuanto al uso del método científico, la comprobación de las hipótesis, observación y la aplicación de teorías que den explicación a los fenómenos estudiados.

¹⁴⁴ Ídem. pág. 20

¹⁴⁵ Ídem. pág. 23.

Hacerles ver a los alumnos que ninguna materia esta desvinculada o que tiene poca relación con otras es taparlos con una venda y encerrarlos en un conocimiento enciclopédico, único y que de nada les servirá, de hacer lo contrario, les abrimos el panorama y podremos construir con ellos una mejor perspectiva del mundo al cual nos enfrentamos día a día.

Este modelo de asesoramiento curricular, no es orientar a alumno en su aprendizaje, o asesorar a los docentes en sus decisiones con respecto a la enseñanza de las materias que imparten; sino que a partir de: *“un enfoque constructivista del proceso de aprendizaje/enseñanza, donde la función de los profesores no es tanto transmitir cuerpos culturales de conocimientos a los alumnos como ejercer una mediación entre las capacidades de los alumnos y esos conocimientos en cuanto contenidos”*¹⁴⁶.

Por lo que la labor de asesoramiento sería una especie de doble mediación no sólo entre los alumnos y los contenidos, y de éstos con la función que tiene el profesor, lo que nos daría un modelo donde se incluyen los conocimientos de las capacidades generales de los alumnos, sino también un cierto conocimiento de los principales contenidos es pacíficos que deben aprender a lo largo y ancho del currículo y de las capacidades con las que esos contenidos están relacionadas.

De ésta manera: *“los contenidos específicos de las materias, lejos de ser un fin en sí mismos deben de concebir más bien como un medio, un vehículo para el desarrollo de capacidades más generales en los alumnos, que les permitan dar sentido a esos contenidos.”*¹⁴⁷ Esto se traduce en que algunas de las estrategias específicas que usamos que usamos en el aprendizaje de los alumnos como: leer y comprender un texto, interpretar o dibujar una gráfica, apreciar el significado artístico de un cuadro o producir texto, son **capacidades** generales que tienen un contenido concreto, y lo que se busca ***es que estas estrategias se conviertan en un desarrollo de capacidades.***

*“Por tanto los contenidos deberían tener una función mediadora en la construcción de las capacidades en los alumnos y la intervención psicopedagogía como decíamos antes cumpliría una función de doble mediación, crearía una tercera dimensión en el clásico triangulo interactivo (alumno-profesor-contenido) desde el que podemos analizar los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula, que se convertiría así en una pirámide”*¹⁴⁸.

Donde en la punta tendríamos el papel del asesor en un arista de la base al contenido y en las otras dos al alumno y al profesor respectivamente, de esta manera, el desarrollo de las capacidades tendrían una función social de acercar a los alumnos a las demandas de una sociedad del conocimiento, por lo que cambian de manera concreta la concepción de la educación.

¹⁴⁶ POZO, J.I. y Pérez E.M., 2003, Conocimiento de los contenidos para la construcción de capacidades: aprendizaje y enseñanza en diferentes materias. En Monereo (Ed) Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona. UOC. Pág. 1

¹⁴⁷ Ídem. pág.2.

¹⁴⁸ Ídem. pág. 3

Ahora bien las capacidades que se presentan como básicas para la gestión social del conocimiento son: *“1 buscarás la información de manera crítica y selectiva, 2 Leerás siempre tratando de comprender, construyendo un contexto significativo, 3 Escribirás de manera argumentada tratando de convencer en todo momento con razones, 4 Automatizarás lo rutinario y dedicarás la mayor parte de tus esfuerzos en pensar en aquello que sea relevante, 5 Analizarás los problemas de forma rigurosa y concienzuda para expresar tus opiniones de forma razonada, 6 Escucharás con atención, tratando de comprender lo que te dicen para lograr convencer con propiedad y hacer comprensible lo que dices, 7 Hablarás con claridad, convencimiento y rigor, intentando que tus interlocutores asuman tus ideas y sentimientos, 8 Crearás empatía con los demás de forma que puedas compartir sentimientos, fines y estrategias, 9 Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes como un medio para lograr también el éxito individual, 10 Te fijarás metas razonables.”*¹⁴⁹

Cada una de estas capacidades apuntan a la necesidad de formar a alumnos más autónomos en la gestión del conocimiento, en la medida en la que la nueva sociedad de la información, el conocimiento múltiple y el aprendizaje exige la aceptación de saberes establecidos y recibidos desde fuera en cuanto a la construcción de una propia mirada, de un saber propio a partir de esos múltiples.

¿Cómo lograr lo que propone Pozo, que nuestros alumnos desarrollen capacidades estratégicas en la construcción de su propio conocimiento dentro y fuera del aula y por ende les sea significativo?; ¿cómo podremos distinguir entre capacidades concretas de un contenido de capacidades a desarrollar en la enseñanza del currículo de nuestra materia?; ya que en este punto en particular parte del reconocimiento de lo que debe tener en cuenta el docente sobre las dificultades que tiene el alumno a lo largo del curso.

El uso de las matemáticas, se reconoce que es una asignatura del currículo tradicional, en la cual el aprender, es de manera instrumental (algoritmos, heurísticos) y en el reconocimiento de que las matemáticas, se concibe como una de las representaciones de la capacidad intelectual de una persona, que opera sobre símbolos y muestra nuestra capacidad de pensar y razonar (gimnasia mental).

Por lo que la sugerencia de Pozo, sobre el aprendizaje, es la construcción de las habilidades o capacidades, que implementando las matemáticas en las ciencias sociales permite hacer: *“representaciones de la información: traducción de la información a distintos formatos más abstractos y que permiten mejor resolver problemas; Aprendizaje de rutinas, algoritmos, etc., con los que clasificar, modificar y comunicar la comunicación; Análisis de la información: desarrollo y formación de inferencias; heurísticos de solución de problemas y comunicación de la información: gráficas, tablas, etc. que permiten representar la información de manera más concisa.”*¹⁵⁰

¹⁴⁹ Ídem. págs. 4-5.

¹⁵⁰ Ídem. pág. 7

Esto nos lleva que el aprendizaje de las ciencias sociales usando matemáticas se traduce en buscar la comprensión del problema matemático, que los alumnos conviertan la información de esa rama en otro; que el aprendizaje sea basado en la solución de problemas que permitan diferentes representaciones y análisis de las mismas, lo que genera un meta conocimiento en la construcción de entornos significativos, lo que nos promueve a poner en marcha procedimientos de análisis y razonamientos de la resolución del problema; pero también a idear y controlar las estrategias de representación de esa solución.

Por lo que el alumno podrá interpretar los datos que obtiene a raíz de una serie pasos, comprender el cómo se traduce una fórmula en procedimientos matemáticos; sobre todo tener la capacidad de inferir sobre los resultados que obtiene de ellas.

De lo anterior, en mis materias de estadística esos son los problemas a los que enfrente, en lograr que los alumnos puedan en primera instancia comprender la utilidad de la estadística en su vida profesional y cotidiana, que no sólo memoricen una fórmula; sino que la analicen que entiendan cada una de sus partes y como se desglosa, sobre todo que pueda inferir sobre el resultado y a partir de éste hacer una nota donde el resultado se traduce en una nota.

Se busca además que los alumnos puedan expresar y argumentar sus conocimientos de tanto escrita como de forma verbal; por lo que las capacidades que se buscan en el uso de la lengua son: *“Representación del conocimiento en distintos formatos, comprensión de discurso verbal o escrito, capacidades para argumentar o expresarse de manera convincente tanto verbales como por escrito, comunicación del conocimiento y de los sentimientos de tal forma que se facilite la formación de empatía o el trabajo de grupos y la cooperación”¹⁵¹.*

De lo anterior tenemos que para que el alumno comprenda o entienda un texto es necesario que construya una representación de lo que está leyendo en función de sus conocimientos, del propio texto, de las metas o fines de la lectura. Por un lado, se entrenan a los alumnos en los procesos de decodificación por medio de las palabras; por otro relacionar una lectura con otra.

Una forma de hacer práctico lo anterior, es hacer que el alumno comprenda lo que está leyendo es que lo haga en voz alta; aunque este procedimiento lleva dos problemas uno es que los alumnos obtengan fluidez, rapidez y corrección de lo leído y por otro como resultado de lo anterior la comprensión pasa a segundo plano; por lo que se deben formular preguntas de lo que queremos que los alumnos obtengan una vez que hallan comprendido y analizado la lectura.

¹⁵¹ Ídem. pág. 10

Esto nos lleva al punto de que los alumnos van construyendo los contextos más significativos, haciendo una lectura crítica de la información; unido a esto es que la escritura se convierte en una habilidad o capacidad para comunicar lo que siento, para convencer a los demás de mi punto de vista, para recordar, para aprender o para experimentar el placer de crear algo; a lo que también el uso la escritura se ve desde una perspectiva constructivista. De esta manera enseñar en las ciencias sociales, implica el lenguaje ante todo como un sistema de comunicación, involucra aprender a usarlo en diferentes contextos y situaciones, para diferentes metas.

Por lo que, uno de los problemas clave a los que nos enfrentamos como docentes es que los alumnos comprendan, construyan y asimilen conceptos. Podemos identificar cuatro cuestiones sobre el particular: a) los alumnos quieren una definición de tipo diccionario corta, árida que encierra toda las acepciones del concepto a tratar, b) pretenden memorizar la descripción que ha hecho el maestro sobre el mismo, c) no le dan el contexto propio a los conceptos o teorías; esto es, cómo nacieron, por qué nacieron y para qué sirve el axioma; d) los alumnos establecen poca relación entre un concepto y otro.

Ante esta panorámica la sugerencia de Santrock, es pertinente, para que los estudiantes formen sus propios conceptos, ya que de esta manera el alumno, podrá ser autorregulado y constructor de su propio proceso de formación, en una primera instancia y en una segunda, me permite a mí tener otro punto de vista sobre cómo hacer que el aprendizaje le sea significativo y que los usar a lo largo de su vida.

A continuación presentaré la reflexión de aquellas estrategias que me son conocidas ya sea por que las he empleado o tengo un referente.

1 Use la estrategia regla-ejemplo: definir el concepto, clarificar los términos, dar ejemplos y dar ejemplos adicionales. Esta regla nos centra en la discusión que un concepto puede tener varias definiciones o acepciones dependiendo el tiempo y espacio en que se utilizan, por ejemplo no es lo mismo hablar de democracia en Atenas que en México, a principios del Siglo XXI. Este tipo de problemas los he tenido porque para un autor se define de una manera y la interpretación que hacen los chicos es distinta por lo que la construcción de concepto mismo es la base para llegar a una discusión más clara y pertinente.

2 Ayude a los estudiantes a aprender no sólo lo que es un concepto sino también lo que no lo es. A veces me sucede a la inversa ya que en la construcción del concepto, los jóvenes comienzan a definir a partir del anticoncepto o de lo que no es; es decir, describen lo que piensan que es; pero lo que hacer es clarificar lo que no es, tal vez se deba a que muchos conceptos de las ciencias en general son muy abstractos y poco claros aún para los docentes.

3 Haga ejemplos tan claros como sea posible y de ejemplos concretos. Unido con lo anterior, hay conceptos que son muy abstractos o son muy específicos de una ciencia por lo que traslaparlos a nuestra disciplina requiere de más trabajo, por lo que esta estrategia es pertinente aunque requiere de un esfuerzo tanto del profesor como del estudiante.

4 Ayude a los estudiantes a relacionar nuevos conceptos con los que ya conocen. Esto nos lleva a que los alumnos deben de hacer jerarquías de los conceptos ya conocidos y de los que están en construcción; por lo que la aplicación de esta estrategia siento yo que está ligada con el tipo de constructivismo que usamos o se nos sea más cómodo; porque lo podemos hacer desde el andamiaje, los conocimientos previos o las aproximaciones que tienen los alumnos sobre un concepto en especial.

5 Motive a los alumnos a crear mapas conceptuales, una vez que el alumno ha entendido el concepto, lo que sigue es hacer una jerarquía del mismo y su relación con otros, por lo que el hacer mapas conceptuales, nos permite ver la forma en cómo asimilamos el concepto su uso y su relación con otros, ya sea para tratar de presentar una información o de clarificar las ideas sobre un término en general.

6 Verifique el entendimiento del concepto de los estudiantes y motíuelos a aplicar el concepto en otros contextos. Esto nos lleva al punto de partida, el que los alumnos no se aprendan un concepto de memoria o de repetición sino que les sea significativo y de esta manera lo podrán aplicar en diferentes contextos ya sean de carácter escolar o de vida cotidiana.¹⁵²

5.1. La Enseñanza y Didáctica de las ciencias sociales.

Cuando inicié, el camino de la docencia, muchas preguntas saltaron a mí mente ¿cómo enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ser maestro era una vocación que nació desde muy niño y cuando se me brindó la oportunidad de compartir el espacio del salón de clases, llegaron a mí muchas expectativas.

Con el paso del tiempo y del destino mismo, me llevaron a compartir mi experiencia con jóvenes de secundaria a los cuales les tendría que enseñar historia; frente a esta nueva ocasión las preguntas surgieron no sólo mías sino de los alumnos, eran un eco a voces mudas: ¿historia para qué?, ¿de qué les serviría a los estudiantes conocer una historia enciclopédica, la aprovecharían en su vida cotidiana?

¹⁵² El lector interesado podrá consultar: **Santrock, Jhon**, 2004, *Psicología de la educación. “Estrategias de enseñanza. Para ayudar a los estudiantes a formar conceptos. México. Mc. Graw Hill. Cap.8 pág. 322.*

Posteriormente, con los alumnos del bachillerato, las interrogantes seguían creciendo, ya que ahora se le sumaban las que surgían de la incertidumbre que deja ver las caras de los alumnos, a veces de apatía, otras de aburrimiento, muy pocas de sorpresa por descubrir algo nuevo. Lo que me llevó a la reflexión ¿qué está pasando con mi clase?, ¿a caso no logro despertar en mis alumnos el interés por mi materia?

Cuando estaba realizando mis Prácticas Docentes, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, las interrogantes continuaron, en el sentido ¿de cómo hacer que los alumnos ingresen al salón de clases, y de los que están dentro, qué estrategias aplicar para que no se distraigan en el transcurso de la clase y opten por salirse bajo cualquier pretexto?, ¿qué didáctica será la más pertinente para que junto con ellos construyamos el conocimiento dentro del aula y que les sea significativo y aplicado en su vida cotidiana?

Ante éstas interrogantes y las que seguirán en el transcurso por mi paso en la Maestría, era buscar una didáctica, dinámica, atractiva tanto para mis alumnos como para mí. Por lo que el objetivo de esta propuesta, es encontrar **la estrella polar** de la pedagogía que me guíe al puerto de las estrategias de una enseñanza significativa de las ciencias sociales, que aplique en mis alumnos, para que no se pierdan en la aridez de los contenidos, en la ignominia de la incertidumbre al no encontrarle significancia a lo que están aprendiendo.

De lo anterior, abre la discusión del planteamiento de diseñar programas de estudios que tengan en los aprendizajes el eje del quehacer docente y la organización académica y por otra la necesidad de que los estudiantes adquieran conocimientos relevantes para su vida académica y su convivencia social y cultural.

Bajo este sentido en una primera instancia se encuentran los alumnos, los cuales se encuentran en una etapa del desarrollo humano denominada como adolescencia en la cual: *“Según Inhelder y Piaget (1955), las cualidades peculiares del pensamiento del adolescente conducen a un funcionamiento de tipo reflexivo, hipotético-deductivo, flexible y objetivo. Si el adolescente ha logrado esta disposición evolutiva, con el arribo al pensamiento formal podrá, en potencia, generar meta conocimiento acerca de las suposiciones, las hipótesis y las reglas, contrastando las dimensiones de lo real y lo posible a la par que abandonando los juicios morales extremistas.”*¹⁵³

“De esta manera, el abordaje de las ciencias sociales en la adolescencia debiese contribuir al perfeccionamiento de la capacidad de razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendiente a la formación de una visión del mundo (Hallman, 1986). Pero tampoco debe restringirse a fomentar habilidades cognitivas e inferenciales

¹⁵³ DÍAZ, Barriga Arce Frida, 1993, *“La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social”* **En Perfiles Educativos**, No. 60 México 1993 pág. 30.

*en abstracto, sino que es indispensable consolidar redes conceptuales con información significativa e interrelacionada, de manera que son in dissociables los contenidos y los métodos didácticos.*¹⁵⁴

Esto puede traducirse que la enseñanza de las ciencias sociales implica conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza de las ciencias sociales, mediante un aprendizaje significativo de los contenidos y de los temas, de la construcción de conceptos en un contexto histórico social, que le permita al alumno manejar el método hipotético en la solución de problemas, adentrarlo a buscar en los fenómenos sociales la multicausalidad y el relativismo de los sucesos.

Con lo que respecta a la función del profesor por una parte: *“consiste en organizar, coordinar y asesorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; conocer y manejar los contenidos de su material con una metodología que parte de una concepción de aprendizaje; propiciar la toma de conciencia y la responsabilidad grupal en el proceso; conocer la dinámica grupal y utilizar los medios adecuados para favorecer el aprendizaje.*”¹⁵⁵

Y por otra: *“La acción del docente encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos genera cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica.”*¹⁵⁶ De esta manera el docente deja de ser el actor central del proceso de aprendizaje-enseñanza, e interactúa conjuntamente con el alumno en la construcción del conocimiento y como resultado de esta interrelación, el maestro también se va formando al reflexionar sobre su práctica, por lo que deja de ser un sujeto aislado para convertirse en uno más activo, que sólo vector de conocimientos o transmisor de los mismos.

Para que esto no sea un ideal o una utopía, es importante que el profesor no sólo sea un profesional del área del conocimiento de la materia que tiene a su cargo, sino que valla más allá, al involucrarse en su propia formación como docente; es decir, que este una continua capacitación, de actualización de estrategias de aprendizaje y de las nuevas manifestaciones que pueden darse entre los jóvenes adolescentes, ello le permitirá comprender más a sus discentes y establecer hipótesis de trabajo donde reconozca sus limitantes, fortalezas y sus oportunidades de cambio en aras de una mejor didáctica crítica sobre su quehacer.

¹⁵⁴ Ídem. pág. 33

¹⁵⁵ CHEHAYBAR, y Kuri Edith, 2007, *“Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos” En perspectiva de alumnos del nivel medio superior y superior de la UNAM*, cap. I. Serie sobre la Universidad, CISE-UNAM. pág. 25

¹⁵⁶ PÉREZ, Juárez Carolina Esther, 2007, *“Problemática general de la didáctica” En Fundamentación de la didáctica*, Gernika, México, pág. 84.

5.2. La formación docente un espacio para la reflexión.

La formación docente del Siglo XXI está obligada a transformarse si quiere responder a la complejidad y a los cambios vertiginosos que se están dando en las estructuras sociales, políticas y económicas, no sólo del país sino a nivel mundial.

Dicha formación docente debe superar su carácter informativo, reproductor e indiferente al caos social para avanzar hacia la cientificidad, a una participación crítica y creativa en la trama social. Sin duda es un campo de estudio complejo y global, que invita a la reflexión en colectivo sobre el quehacer del docente hoy en día, para que incida en la *calidad de los nuevos profesionales y en la calidad de vida de los nuevos ciudadanos que queremos formar.*

La primera cuestión es saber qué es en sí la formación docente. Una definición que sale a la vista: *"es que es una actividad: intelectual, que implica la responsabilidad individual de quien la ejerce, culta, no rutinaria ni mecánica o repetitiva; práctica, puesto que se define como el ejercicio de un arte más que puramente teórico o especulativo; altruista, ya que se rinde a un valioso servicio a la sociedad; cuya técnica se aprende después de una larga formación; además el grupo que ejerce esta actividad está regido por una sólida organización y una gran coherencia interna."*¹⁵⁷

Tenemos entonces que la formación docente implica una serie de supuestos que van desde el compromiso de quienes se dedican a la docencia, como de las habilidades y capacidades innatas y desarrolladas de los profesores a lo largo de su ejercicio frente al aula.

Ahora para nosotros cuando hablemos del profesional docente y de su práctica, lo hacemos en el sentido de maestro profesional y formador que: *"en función de proyecto explícito, toma en cuenta, de forma deliberada, el mayor número posible de parámetros de una determinada situación de formación; los articula de forma crítica (con la ayuda de teorías personales o colectivas; prevé una o varias posibilidades de conductas, y toma de decisiones para planificar su acción; las pone en práctica en situaciones concretas y asume determinadas rutinas para asegurarse de la eficacia de su acción; cuando lo estima necesario reajusta su acción al acto (reflexión durante la acción) y saca lecciones de su práctica para más tarde (reflexión para la acción)."*¹⁵⁸

De esta manera el trabajo del docente, es una constante reflexión y análisis sobre su propio quehacer, al poner en práctica un determinado programa o plan de trabajo, hecha mano de sus conocimientos; que contrasta cuando hace una evaluación de su trabajo; al aplicar un examen o solicita a

¹⁵⁷ Charlier, Evelyn 2005 "Como formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica", "Referencias bibliográficas" en Leopold Paquay et al (Coords.) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias, FCE. México. pág.141.

¹⁵⁸ Ídem. pág. 145.

los alumnos que le den su opinión sobre si comprendieron o no un tema. Así el docente entra un proceso dialéctico que lo centra en la búsqueda de su constante formación profesional.

Esto nos lleva a otro punto de nuestro análisis que son las tendencias que se han dado en los últimos años con respecto a la formación de profesores, las cuales son: "a) Una tendencia que propone que los profesores necesitan ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento del área. En este sentido la formación se centra en conferencias, cursos de actualización y profundación en la disciplina; b) Otra tendencia supone que el profesor debe saber su materia y saber enseñarla. La formación está centrada en la formación esta centra en la figura y funciones del profesor; c) Una tercera tendencia, que postula que el docente se forma para saber propiciar en los alumnos aprendizajes significativos. Es decir, el aprendizaje está centrado en la figura del alumno, en sus procesos internos que lo llevan a aprender significativamente, **aprender a aprender**."¹⁵⁹

De lo anterior se desprende que el educador prepara al alumno, de acuerdo a la tendencia o modelo de instrucción para que vaya formando una visión del mundo y coadyuva a conformar las convicciones necesarias para asumirla, es decir de actitudes y de valores.

Otros puntos sobre la formación de los docentes apuntan a otra serie de modelos que se aplican en la actualidad y que merecen nuestra atención: "1) El aparato de instrucción pública y su "peso" sociocultural delinearon la visión de la educación como proceso de socialización o de endoculturación, transmisor de patrones de comportamiento pensamiento y valoración, y a la escuela como hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva.

De este modo, se implanta socialmente la visión de la función docente como factor de disciplinamiento para la formación del carácter a través de toda una gama de premios y castigos como base del comportamiento socioprofesional.

2) La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia de la neutralidad de la ciencia. De esta forma, se acaba relegando a la cuestión pedagógica a la resolución de problemas instrumentales en el aula o de arreglos metodológicos a problemas que, muchas veces, ocultan determinaciones políticas o sociales.

3) La tradición eficientista plantea un pasaje hacia un futuro mejor, reiterado con frecuencia en términos del tránsito de lo tradicional a lo moderno. Con ello se introdujo la "división técnica del trabajo escolar" separando a los planificadores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza".¹⁶⁰

¹⁵⁹ Zarzar Carlos, 1994, "La definición de objetivos de aprendizaje, una habilidad básica para la docencia", *Perfiles Educativos*, núm. 63, enero-marzo 1994, pág. 9.

¹⁶⁰ Davini, María Cristina, 1995, "Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales" en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Ed. Paidós, Buenos Aires págs. 24-37.

De estas tres tendencias podemos inferir que la formación del docente se centra desde la construcción de hábitos, enseñante de solución de problemas hasta la de ejecutor de la enseñanza misma. La relación con el alumno en una primera instancia pasa a un segundo plano y sólo interactúan en los momentos de formación de conductas, normas y actitudes que deben tener los discentes a lo largo de su proceso educacional y que deben ser aplicados en su vida posterior en cuanto a la formación de una familia o de las actitudes esperadas para desarrollar un determinado trabajo.

¿Qué formación espero tener?, ¿A cuál aspiro y cuál deseo tener? Después de hacer una reflexión de mi experiencia como alumno-maestro de la MADES-CS, me lleva hacer una introspección en dos momentos uno sobre la didáctica que aspiro desarrollar en el aula y otra del papel de mi propia formación; es decir, el proceso no termina con la conclusión de la Maestría sino que me invita a reinventarme a cada día de asumirme como maestro investigador de mi propia práctica docente, es un continuo de aprender desaprender nuevas lógicas educaciones que me acerque a comprender más a los jóvenes que tengo enfrente, a entender los problemas de la materia y de implementar una didáctica que me atrape y atrape a mis alumnos en la construcción del conocimiento dentro y fuera del aula.

Esto nos lleva a pensar que el papel de la formación docente, en una primera instancia es personal y que cada profesor desde su experiencia debe ocuparse en describir los procesos, resultados, interacciones y elementos del aula, para que al reflexionar sobre sus actuaciones, modifique su práctica y crezca profesionalmente.

Para el “prestigio de la profesión docente” y para la cuantificación de la función de enseñar, el ejercicio de una didáctica crítica de investigación de la formación docente desde el mismo profesor, es necesario que este en función de lo didáctico le corresponda investigarla, analizarla, practicarla y ayudar a su permanente transformación.

¿Qué hacer, que recomendar para el mejor ejercicio de una práctica docente, cómo describir o contextualizar una formación docente que le permita al maestro darse cuenta de los problemas áulicos y que se involucre más en su proceso de formación no para ingresar a un sistema de pago de primas, sino por la necesidad misma de aprender de los alumnos, de su didáctica, suele ser una tarea ardua y que tal vez en este momento no me compete, más me invita a poner en la mesa de la discusión una serie de tópicos que sirvan para la reflexión y el análisis tanto de mi quehacer docente.

En este sentido la formación docente es una acción didáctica la cual forma al enseñante a ser capaz de coadyuvar a la construcción del conocimiento en las aulas, frente a los nuevos escenarios que las reformas educativas que se gestando; Consolidar un saber y un hacer didáctico sustentados en investigaciones que los profesores deben hacer de su propia práctica y de esta forma desarrollar la

investigación didáctica como inherente al desarrollo del currículum, facilitar el desarrollo creativo en cuanto a modelos teorías, medios, recursos y estrategias del mismo enseñante.

Estos puntos pueden verse como ideales o utópicos; que entre el ser y debe ser de la función de la formación profesional docente dista a veces en su aplicación y que a veces se cae en la formulación de recetas sobre como afrontar un determinado problema dentro del aula y de la función del docente frente a sus alumnos, a los contenidos, además de la carga administrativa muy pocas veces uno reflexiona sobre su acontecer dentro del aula.

5.3. El papel del docente en las ciencias sociales.

La didáctica, de hoy y siempre, ha sido afectada por la realidad de la sociedad que le envuelve. Como proceso de desarrollo personal y social, ha de tener como referente precisamente el contexto en que se inscribe, sirve, e incluso trata de mejorar y transformar.

Por tanto, los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas, de las que no podemos aislarnos, sino de reflexionar y de investigar nuestro actuar frente al grupo.

Una primera consideración es la especificidad de la profesión docente, donde *“El maestro profesional es, ante todo, un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas”*¹⁶¹. En este sentido la práctica docente es una interacción profesional del aprendizaje donde se involucra al alumno, los contenidos y la didáctica misma.

Esta especificidad implica dos campos de prácticas: *“por un lado, la gestión de la información, la estructuración del conocimiento de parte del maestro y su apropiación por el alumno (el campo de la didáctica); por el otro, el procesamiento y la transformación de la información que se convierte en conocimiento en el alumno, mediante la práctica relacional y las acciones emprendidas por el maestro para estructurar las condiciones de aprendizaje que mejor se adapten a la situación (el campo de la pedagogía).”*¹⁶²

¹⁶¹ Altet, Marguerite, 2005, “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar prácticas” en Léopold Paquay et al. (Coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE. México. pág. 38.

¹⁶² Idem. pág. 40.

Al reconocer las habilidades que tiene el docente para transferir el conocimiento; así como de la conciencia plena de su rol como coformador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el desarrollo de estas habilidades van de lo cognitivo, a lo afectivo y tienen un sentido práctico. Se identifica el papel del alumno como un sujeto interactivo, que se relaciona tanto con el maestro como con los contenidos de la asignatura, sobre todo bajo un contexto de significancia y de apropiación de acuerdo con su ser y estar en la sociedad.

Esta especificación trae consigo cuatro modelos de profesionalización docente: “a) *maestro magíster o magno, modelo intelectualista*; b) *el maestro técnico, modelo que surge con las escuelas normales*; c) *El maestro ingeniero, especialista en aspectos técnicos*; d) *El maestro profesional, practicante reflexivo*.¹⁶³”

Estos modelos, nos centran en la discusión del rol que juega el profesor de acuerdo al momento en que se encuentra en la triada del conocimiento; de tal manera que podemos considerar tres prototipos: “1. *El materialismo mecanicista (tradicional) que considera al sujeto como contemplativo, receptivo de la realidad y al objeto dado, exterior al hombre como una existencia en sí y por sí, y al conocimiento como el resultado de la acción de los sujetos del mundo exterior sobre los órganos de los sentidos del sujeto*. 2. *El idealismo, que su parte concibe al sujeto como el ser que realiza una actividad pensante (abstracta); al objeto como producto resultante de la actividad especulativa del hombre y al conocimiento como la configuración de objetos por la conciencia (el sujeto conoce al objeto construido por él mismo)*. 3. *El práctico, el sujeto realiza una actividad teórico-práctica (la actividad pensante va acompañada de una acción real, objetiva, material, práctica). El objeto es producto de la acción teórico-práctica o “praxis”, y el conocimiento, un proceso de construcción de objetos por esta praxis (teoría y práctica que no pueden ser separadas)*.”¹⁶⁴

No deseando caer en determinismo teórico metodológico, por lo que no se trata de encasillar al maestro tanto en los modelos como los roles del maestro per sé; sino más bien son una adecuación de la misma práctica docente al tipo de institución donde labora, a los contenidos, a los sujetos con quienes interactúa y a la ideología de la sociedad donde se encuentra.

De tal manera que es posible que el maestro algunas veces desempeñe el modelo de intelectualista cuando sólo transfiera conocimiento, ocupando el rol del materialismo mecanicista; otras veces lo hará de manera profesional y reflexiva acercándose a un rol de praxis, donde se pondera como un docente investigador de su práctica docente y con ello su ponderación en uno de los elementos de la triada del conocimiento; es decir que bajo este rol, el docente es sujeto y objeto a la vez de su accionar frente al grupo.

¹⁶³ Ídem págs. 37-38

¹⁶⁴ Pérez Juárez, Esther C., 2007, “La transición de los contenidos y la selección de la metodología educativa” en op cit. Gernika. México. págs. 116-117

Por otro lado estos modelos y roles, se asocian a parámetros no controlados por el profesor y que influyen en su actuar con los alumnos como son: la globalización, el multiculturalismo, la revolución tecnológica y la incertidumbre valorativa. Dentro de esta situación general, no cabe duda que la didáctica queda trastocada y se ve influenciada por lo todo lo anterior, lo que hace que el papel del maestro sea activo y se ajuste a las necesidades y retos que se le puedan presentar a la hora de poner en práctica su planeación de clase.

De lo anterior conlleva una serie de retos e implicaciones para cualquier profesional que opere en el entramado complejo, hoy, del proceso enseñanza-aprendizaje, con independencia del nivel educativo en el que se inscriba; reconozco por tanto que el profesor sigue siendo un elemento clave en la mediación de los contenidos y los alumnos; pero considerado en un contexto concreto de exigencia de nuevas modalidades organizativas, posibilitadas e integradas por los medios en interacción con los alumnos como protagonistas y mediadores de su propio aprendizaje.

La educación y la didáctica en este orden de ideas, *“el maestro no dicta preceptos, expone conceptos, que en general deben ser demostrados empíricamente, es decir, dados a la experiencia. El maestro debe ser visto como el transmisor con saber pedagógico, como profesional, adscrito a una disciplina a una ciencia. La enseñanza se reorganiza a partir de cuatro elementos: maestro, alumno, saber y aula, que están vinculados a funciones: la función de aprendizaje, que a su vez está ligada a la de enseñanza, que por su parte remitirá a otras la memoria, la imitación y la experiencia.”*¹⁶⁵

En este sentido, la práctica docente se vuelve más integradora, innovadora y holística, donde tanto el docente como el alumno, se reconocen de acuerdo a sus funciones, sus roles, enmarcados tanto en los contenidos como en el espacio áulico, que a su vez responde a otros procesos como la memoria, la imitación y la experiencia, que tanto el maestro como el estudiante regresan a sus espacios dentro de la sociedad donde ponen en práctica lo aprendido en la escuela.

Ahora bien bajo esta relación curricular tanto del docente como del discente, se desprende otra relación que a veces se presenta de manera implícita, *“el currículo formal informa, es decir, reproduce conocimientos. Y, cuando es tomado como una relación social, el currículo forma. El currículo formal tiene finalidades y metas precisas de lo que se debe aprender y cómo se debe aprender, al igual que se establecen tiempos y ritmos de aprendizaje. El currículo oculto no formaliza sus propósitos, pero la asimilación de lo que se enseña es más efectiva en los rasgos de la personalidad. Es decir, lo que el currículo oculto reproduce: valores, conductas y cualidades personales, se debe más a esos arreglos institucionales que a la disposición expresa del currículo.”*¹⁶⁶

¹⁶⁵ Jiménez García, Marco Antonio, 2000, “Génesis y transformaciones paralelas en la escuela y el aula” en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.) En los márgenes de la educación: México a finales del milenio, SADE y Plaza y Valdez, México. pág. 42.

¹⁶⁶ Órnelas, Carlos, 1995, “Democracia y autoritarismo: el currículo oculto del sistema educativo mexicano” en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, CIDE/NF/FCE, México. Pág. 148.

De la relación alumno-maestro-curriculum, surge la correlación oculta del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual en algunas veces sobre pasa a la educación formal, hago referencia al curriculum oculto, el cual presenta la correspondencia entre las relaciones de producción y las relaciones sociales de la escuela, donde los alumnos se van clasificando de acuerdo a su desempeño escolar en: responsables y aplicados, los alumnos promedio, los rezagados o burros. Por su parte el maestro se convierte en una figura visible de autoridad.

El curriculum oculto, visto de esta manera es considerado como una *“antinomia entre el propósito expreso del curriculum formal de buscar mecanismos para que los alumnos puedan abstraer la esencia de las cosas; así como razonar con el ánimo de resolver problemas, por una parte y, por otra, la práctica cotidiana, el ejercicio del curriculum oculto, son patentes: en lugar de mentes analíticas, las relaciones sociales de la escuela reproducen pasividad y conformismo entre los niños.”*¹⁶⁷

Por lo que las relaciones entre el alumno y el maestro se vuelven mecánicas, rígidas y algunas veces repetitivas, donde el docente toma el modelo de magister y el estudiante se vuelve un sujeto pasivo, el conocimiento se convierte en memoria, repetición de patrones y de formas de ver la realidad.

Ante esta situación que esta implícita en las relaciones del docente y de los alumnos, del curriculum y de los fines de la educación de acuerdo al nivel educativo, las interrogantes emergen y son vuelven a centrar en la discusión ¿qué queremos de nuestros estudiantes que sean estratégicos o repetidores de conocimientos teoremas, que sean autorregulados o que sean dependientes de los argumentos tanto del profesor como de los autores que leen, que reproduzcan las teorías sin comprender el contexto en que surgen y el uso de cada una de ellas en los fenómenos sociales o que analicen, sintetizen de su realidad a la teoría y viceversa?

Lo que no se debe perder y tomar en cuenta es que: *“las ciencias sociales nacen de la idea de estructura, porque en el mundo occidental el tipo de reflexión y análisis que llamamos ciencia está destinado siempre a explicar un fenómeno, nace de la convicción de que la fracción de la realidad que se requiere observar y explicar, está organizada, es una realidad que se quiere observar y explicar, está organizada, es una realidad ordenada en cadenas causales, concomitancia, sucesiones y nexos de fracción recíproca.”*¹⁶⁸

La orientación didáctica y la propuesta que encontramos, a los fines de las ciencias sociales, es el de crear, despertar, incidir en los alumnos una postura crítica de su realidad, de su acontecer como sujetos inmersos en un contexto cambiante y de incertidumbre y que en ocasiones de pérdida de sentido.

¹⁶⁷ Ídem. pág. 152

¹⁶⁸ Bagú, Sergio, 1994, “La enseñanza de la historia y las ciencias sociales” en *Viejos y nuevos problemas de las Ciencias Sociales*, UNAM. pág. 23.

Por lo que la propuesta didáctica, bajo este discernimiento es el de la didáctica crítica, ya que comprende dos dimensiones del proceso enseñanza aprendizaje: "a) *considerar de competencia el análisis de los fines de la educación; b) Dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno.*"¹⁶⁹

Esta propuesta de acción pedagógica distinta a la tradicional, técnica o de escuela nueva, me centra en lo que voy buscando el de involucrar a los alumnos en su realidad y que su conocimiento adquirido en el aula, ya sea formal u oculto, les sea significativo y aplicado en su vida cotidiana. Por un lado la didáctica crítica pone en un primer plano los fines de la educación y por otro involucra a otros actores del proceso educativo y no solamente al binomio maestro-alumno; por tal motivo la apropiación del conocimiento es de todos los actores y sectores de la sociedad en su conjunto.

De acuerdo con la orientación, los fines de la ciencias sociales y con propuesta de la didáctica crítica, lo que podría concluir como la búsqueda de un aprendizaje significativo, es tener en cuenta: "la *idea de proceso cada uno de la siguientes fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, es preparadora de la siguiente, aun en sus eventuales crisis, y no es posible esperar de una sola fase todas las respuestas o la solución al problema.*"¹⁷⁰

La búsqueda de un aprendizaje significativo en la didáctica crítica es poner al docente en el rol de practicante reflexivo y en su rol de praxis, lo que hace que su interacción con los alumnos y de los contenidos se tenga un acercamiento a los fenómenos sociales desde una perspectiva de análisis-práctica-análisis, donde cada uno de los elementos de la triada del conocimiento por lo menos una vez tienen una preponderancia en particular de acuerdo al momento del proceso educativo.

Por lo tanto el currículo formal, pasa al plano del marco del cómo se deben enseñar los contenidos de una asignatura y el oculto adquiere más significancia e importancia en la medida en que se hace un vínculo dialéctico entre los fenómenos sociales y su implicación en la educación; así como la ideología que se quiere imponer en los planes y programas de un sistema de educación en particular.

¹⁶⁹ Morán Oviedo, Porfirio, 2007, "Instrumentación didáctica" en *Fundamentación de la Didáctica*, M. Panza, et al Tomo I Gernika México. Pág. 181.

¹⁷⁰ Ídem. pág. 183.

CAPÍTULO VI.
PROBLEMÁTICAS DE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR (UN ESTUDIO DE CASO).

En este apartado, se pondrá en detalle los resultados de las Prácticas Docentes, realizadas en el CCH-Sur, en la materia de Ciencias Políticas y Sociales; pero antes de comenzar a hacer dicha mención, es necesario conocer el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, el modelo de intervención, la metodología, el perfil de cada grupo y cómo se logró poner en marcha las distintas estrategias de aprendizaje significativo; así como los alcances de cada una ellas.

6.1. El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

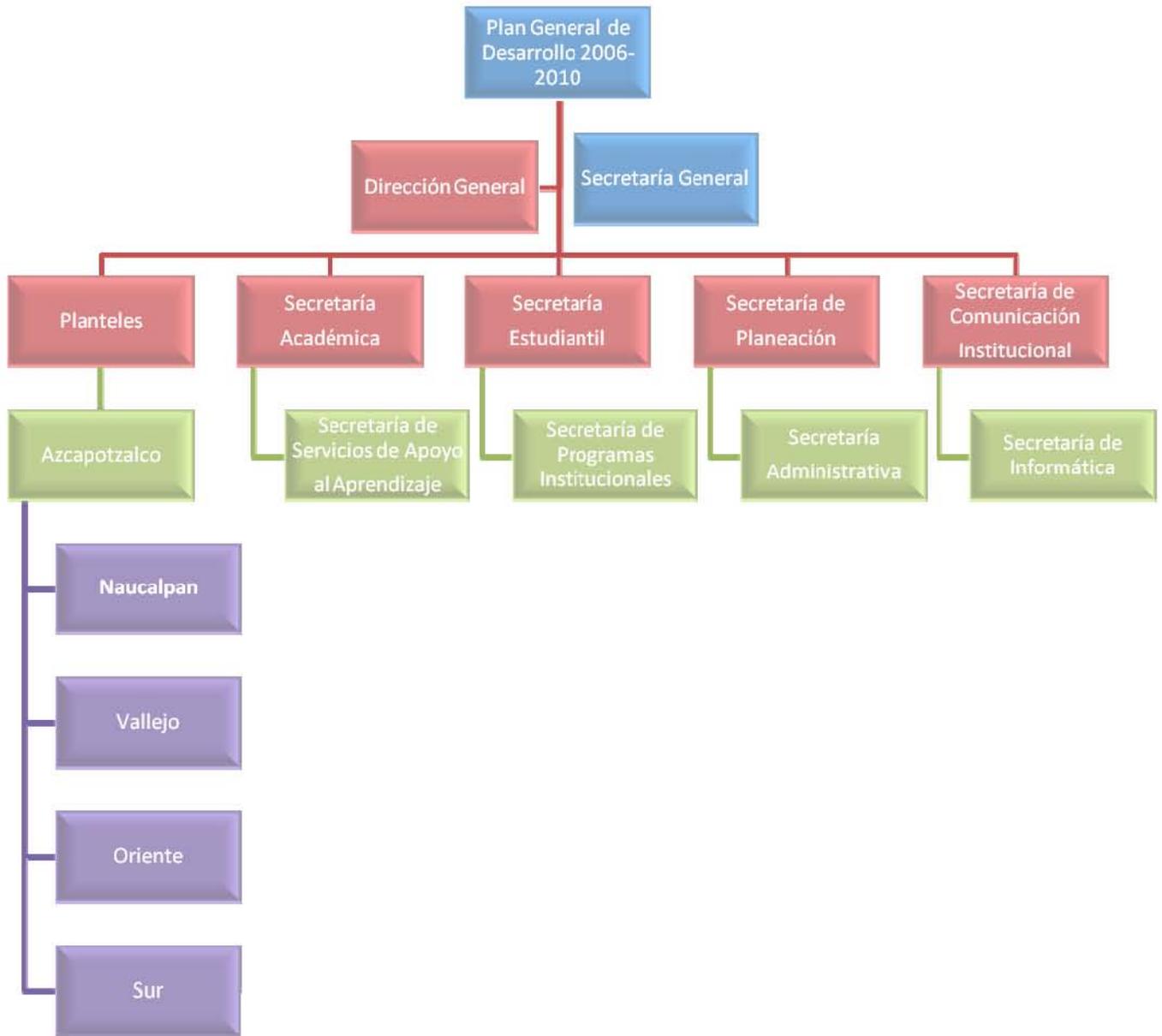
Como se hizo mención en el primer capítulo, la educación tiene una función social, política, vinculada con la formación de valores y la participación democrática de los estudiantes; por lo que un modelo educativo tiene que articular estos puntos con el proyecto del sistema educativo nacional, la visión y la misión de la instrucción nacional, el perfil de ingreso y egreso de los alumnos, los planes y programas; así como la formación docente.

Por otro lado, el modelo educativo, recae en el compromiso del proyecto educativo de cada nivel o institución educativa adquiere con la sociedad, en la formación de los alumnos para prepararlos a que enfrenten la vida posterior a la escolar, ya sea que terminen una carrera o se queden en el camino.

De ahí que el eje articulador entre el proyecto educativo y las funciones propias de la educación, es la concepción del hombre, de la cultura y la sociedad que se desea con fines y objetivos que cada escuela recoge de las necesidades de su entorno y pone en marcha una pedagogía acorde a producir y reproducir el modelo económico, político y social donde se encuentra.

Por último un modelo educativo, esta determinado con su acontecer histórico, por las relaciones de poder que se pueden dar entre alumnos, maestros, funcionarios administrativos y la autoridad educativa; así como sus fines de docencia, investigación o difusión de la cultura y a la organización, la regulación normativa, los servicios y la aplicación de recursos, que se producen en apoyo a las actividades académicas.

En el siguiente diagrama se puede observar como articulan los puntos anteriores, en la formación de un modelo educativo.



La Secretaría General¹⁷¹, tiene como propósitos fundamentales: 1) Supervisar y vigilar el cumplimiento de la Legislación Universitaria, 2) Dar seguimiento a los planes y programas de trabajo y a las disposiciones y acuerdos que norman la estructura de la Dirección General del Colegio y 3) Atender los asuntos relacionados con el trabajo del Consejo Técnico.

Se conforma por el Secretario General, cinco Secretarías Auxiliares, un grupo de Asesores, un Departamento de Control de Sistemas, el Departamento de Archivo del Consejo Técnico y el encargado del Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico (PEPASIG).

Sus funciones son: colaborar con el Director General en las tareas de planeación, organización y evaluación del Colegio; en la implementación de los Programas de Estímulos para Profesores de Asignatura (PEPASIG) y de Primas de Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE).

Participan también en la integración y asesoramiento del trabajo de las comisiones dictaminadoras de las distintas áreas y planteles; coordina la aplicación de becas institucionales para los profesores del bachillerato y es parte de la comisión permanente del personal académico en el Consejo Académico del Bachillerato (CAB).

La Secretaría Académica¹⁷²; participa en el establecimiento de las políticas académicas del CCH y coordina las acciones que lleven al logro de las mismas. Asimismo planea, organiza, impulsa, dirige y evalúa, de acuerdo con la Dirección General, las actividades y programas que incidan en la práctica docente para aumentar la eficiencia terminal de los educandos.

Entre sus funciones se encuentra supervisar la política académica, tanto de los planteles, como de las demás áreas que integran a dicha secretaría y los procesos de admisión académico y las actividades de las áreas de Matemáticas, Ciencias Experimentales, Talleres, Historia y los Departamentos de Francés, Inglés, Opciones Técnicas, Educación Física y Formación de Profesores.

La Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje¹⁷³; tiene bajo su responsabilidad proyectos y departamentos (El Departamento de Bibliotecas, de Actividades Editoriales, Central del SILADIN, Laboratorio Central y el Departamento de Recursos Informáticos, Audiovisuales y Multimedia para el Aprendizaje). Todos los departamentos dirigen su trabajo al apoyo del aprendizaje de los alumnos, unos de forma directa, como los dos programas de Jóvenes Hacia la Investigación, uno en Ciencias Naturales y el otro en Humanidades y Ciencias Sociales, los cuales tienen como propósito iniciar en la investigación

¹⁷¹ .- Consultar la página: <http://www.cch.unam.mx/organigrama.php>. revisada el 10 de enero de 2009.

¹⁷² .- Ídem

¹⁷³ .- Consultar la página: www.cch.unam.mx/normatividad/reglamento. Revisada el 10 de enero de 2009.

a los estudiantes que participan en ellos.

Otro programa del cual depende esta secretaría es ampliar la cultura científica de los estudiantes y orientar sus vocaciones hacia el estudio de las ciencias, que es el objetivo del Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación SILADIN.

El SILADIN, cuenta con laboratorios de Química, Biología y Física, en dos modalidades laboratorios LACE y laboratorios CREA, Auditorios (3) y Salas con Computadora (2) y una Sala de Cómputo para cursos y trabajo de profesores (CENAD).

Tanto profesores como alumnos con un proyecto de innovación podrán hacer uso de las instalaciones.¹⁷⁴

Por su parte la Secretaría de Planeación¹⁷⁵, tiene como misión establecer y dirigir los procesos de planeación y evaluación institucional, en el marco de las disposiciones que sobre la materia se establecen en la UNAM. Busca promover la cultura de la planeación y la rendición de cuentas para lo cual organiza y proporciona información pertinente, propositiva y actualizada sobre la realidad educativa de las instituciones; asimismo mantiene vínculos permanentes con otras dependencias universitarias e instituciones afines.

La Secretaría Estudiantil¹⁷⁶, tiene el objetivo primordial de brindar servicios escolares, de orientación, tutoría y extracurriculares, tanto culturales como sociales que contribuyan a la formación académica y personal de los estudiantes. La Secretaría Estudiantil funge como enlace entre la Dirección General de Administración Escolar y las secretarías de Administración Escolar de los planteles del Colegio en la planeación de las actividades, en la coordinación y realización de los trámites oficiales que los alumnos deben efectuar durante su estancia en el bachillerato; así como la realización en tiempo y forma de inscripciones, cambios de diversa índole, selección de asignatura, pase reglamentado, etcétera.

La Secretaría de Programas Institucionales¹⁷⁷, es una instancia de la Dirección General del Colegio que cumple con las funciones de diseñar y desarrollar proyectos y subprogramas que permiten la instrumentación de las políticas académicas y de los programas estratégicos del *Plan General de Desarrollo*. Algunas de las actividades que realiza la Secretaría son las siguientes, algunas de ellas en coordinación con las demás secretarías de la Dirección General: a) Subprograma de mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas, b) Subprograma de recursos tecnológicos para las aulas de Historia, c)

¹⁷⁴.- Consultar: www.cch.unam.mx/ssaa/siladin. (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

¹⁷⁵.- Consultar: www.cch.unam.mx/spi/. (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

¹⁷⁶.- Consultar: www.cch.unam.mx/normatividad/reglamento. (publicación en línea) Revisada el 10 de enero de 2009.

¹⁷⁷.- Consultar: www.cch.unam.mx/dgcch/se. (publicación en línea) Revisada el 10 de enero de 2009.

Comité Académico de la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS), d) Renovación curricular de nuestro plan de estudios, e) Acciones para la Reforma Integral de la Educación Media Superior (SEP) y f) Programa Institucional de Tutorías.

La Secretaría de Informática¹⁷⁸ a poya a las distintas áreas del Colegio en la resolución de problemas técnicos, establece los procesos de capacitación necesarios para el óptimo aprovechamiento de las TIC's existentes en el Colegio, brinda el apoyo necesario a los planteles para la estructuración, consolidación y manejo de sus recursos informáticos y promueve la vinculación con otras dependencias de la UNAM en materia de cómputo.

La Secretaría de Comunicación Institucional¹⁷⁹, tiene bajo su responsabilidad de la edición de la **Gaceta CCH** (órgano oficial del Colegio, de publicación semanal), colabora quincenalmente en **Gaceta UNAM** a través de "**Gaceta CCH Suplemento**", con el propósito de dar a conocer las noticias más relevantes a la Universidad; realiza el programa "**Pulso CCH**", en el que se comentan las noticias publicadas en el órgano oficial de la institución.

La Secretaría Administrativa¹⁸⁰ tiene como funciones el de mantener una estructura administrativa adecuada, así como analizar, simplificar y formalizar permanentemente los métodos de trabajo. Ordenar, supervisar y controlar la creación de sistemas automatizados y redes de información para el manejo eficiente de los bancos de datos que permitan una adecuada toma de decisiones. Diseñar sistemas y procedimientos ágiles y sencillos para la tramitación de los movimientos y pagos al personal académico y administrativo, así como el control del banco de horas.

Es así como esta integrado el CCH, sus órganos de gobierno y administrativos, solo falta hacer referencia la existencia de dos organizaciones sindicales como lo son: el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM) y La Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM), que también forma parte de la vida interna del Colegio de Ciencias y Humanidades. Esta misma estructura es reproducida a escala en cada uno de los planteles que conforma el modelo del CCH.

6.2. El Modelo del CCH-Sur.

De los cinco planteles que se mencionaron antes, y del cual se basa la propuesta didáctica es del Sur. "*El CCH Sur es un bello campus natural de terreno volcánico, agreste y primitivo, en medio del cual se alzan*

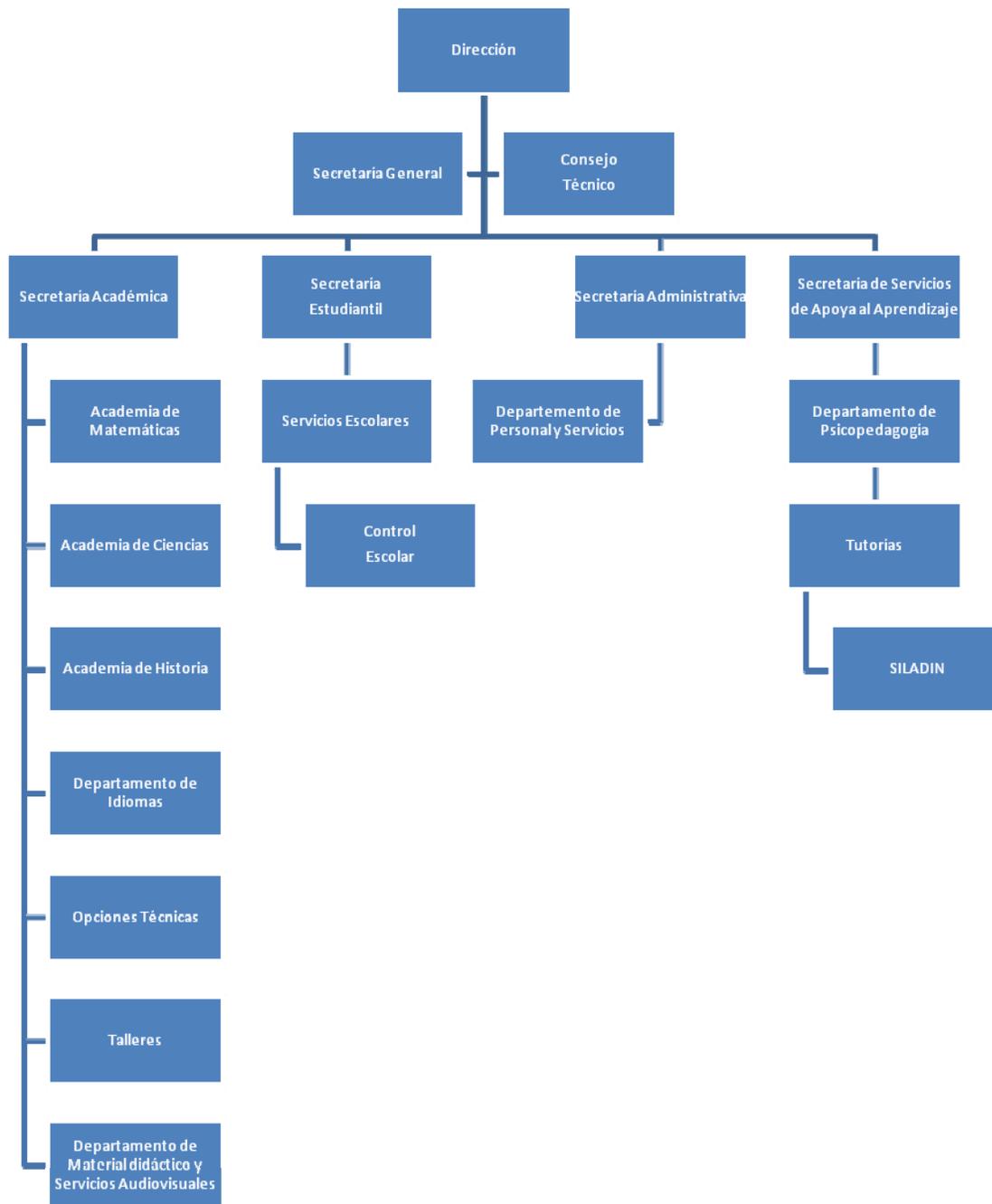
¹⁷⁸.- Consultar la página: www.cch.unam.mx/si/educacion, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

¹⁷⁹.- Consultar la página: www.cch.mx/si, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

¹⁸⁰.- Consultar la página: www.cch.mx/sa, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

edificios luminosos que los estudiantes llenan con su presencia juvenil¹⁸¹. Se ubica en el Pedral de San Ángel, en la calle de Llanura s/n Esquina Bulevar de las Cataratas, Colonia Jardines del Pedregal, C.P. 04500, cerca del Metro Universidad.

El organigrama del CCH Sur es el siguiente:



¹⁸¹.- Arreola, José *En Agenda CCH 2008. Pág. 181.*

En el 2008, el CCH Sur cumplió 36 años de labor académica, desde que abrió sus puertas en 1972, ha adquirido madurez y experiencia, han colaborado en dicha institución alumnos, docentes, administrativos y personal de apoyo en mantener vivo este plantel, desatancándose en diversos ámbitos como la ciencia, la cultura, el deporte, la política nacional o en la vida activa profesional de sus egresados y del cuerpo docente.

Desde su apertura hasta la fecha el CCH Sur, ha tenido nueve directores, de los cuales tres han sido mujeres, y dos de ellos ocupan actualmente la Dirección General del CCH y la Secretaría General, lo que habla son sólo de una pluralidad sino de equidad de género, de esta manera tenemos: 1972-1973 Aída Flores de Gómez Pezuela, 1973-1977 Guillermo Barraza Ortega, 1977-1983 Consuelo Ortiz de Thomé, 1983-1986 Javier Guillén Anguiano, 1986-1993 María Leticia de Anda Munguía, 1993-2001 Rodolfo Luis Moreno González, 2001-2006 Rito Terán Olguín –Actual Director General del CCH-, 2006 Arturo Ramírez Serrano –Secretario General, encargado de la Dirección-, 2006-2010 Jaime Flores Suaste.

Su actual Director, el Lic. Jaime Flores Suaste, habla de la razón de ser del CCH Sur: *“La razón de ser de todos los miles de jóvenes que ingresan a la institución se formen en el espíritu universitario y adquieran la formación y la cultura necesarias para su inserción productiva en nuestra sociedad. La vertiginosa transformación del conocimiento y los medios para producirlos y adquirirlos, obligan al Colegio a mejorar permanentemente las condiciones para que la educación que reciben los alumnos les ayude a no quedar marginados, sino a formar parte activa de nuestra sociedad mexicana actual¹⁸².”*

En cuanto al desempeño académico, el Lic. Flores menciona: *“En los últimos años el desempeño académico del plantel ha venido mejorando de manera sostenida, diversos indicadores así lo ponen de manifiesto. Por ejemplo, al mismo tiempo que la cantidad de aspirantes de nuevo ingreso, cuya primera opción es ingresar al Plantel Sur es cada mayor, el nivel mínimo de aciertos obtenidos en el Examen de Ingreso ha venido a aumentado año con año. En el otro extremo, la cantidad de alumnos que concluyen su bachillerato en tres años también se ha incrementado de manera sostenida y llegó en 2007 a la cifra más alta de su historia, con 55.2 por ciento: los reconocimientos a nuestros estudiantes por los promedios de calificaciones obtenidas también se han acrecentado y cada vez más frecuente encontrar a nuestros alumnos entre aquellos que reciben una distinción por su desempeño académico, o bien, por destacar en el ámbito deportivo de alto rendimiento nacional e internacional¹⁸³.”*

El CCH Sur, se presenta como una opción favorable para los jóvenes que quieren ingresar a la UNAM y continuar sus estudios profesionales. Por su ubicación y cercanía a Ciudad Universitaria, lo

¹⁸² FLORES, Suaste Jaime, 2008, *“Madurez y experiencia en beneficio del aprendizaje de los alumnos.”* **En Agenda CCH 2008**, pág. 183.

¹⁸³ Ídem. pág. 183.

hacen aún más atractivo como una opción de Educación Media Superior.

6.3. La asignatura Ciencias Políticas y Sociales I y II.

a) Contexto.

La asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I, que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, es una materia optativa del Plan de Estudios, se estudia en los últimos semestres de la formación académica de los alumnos, aunque no es una disciplina propedéutica para la incorporación de los estudiantes del CCH a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se les ofrece a aquellos discentes que tienen preferencia por las humanidades y las ciencias sociales.

La materia de Ciencias Políticas y Sociales, se sitúa en el Área Histórico-Social, en la cual la antecedan Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México I y II; horizontalmente se encuentra relacionada con Filosofía, Temas Selectos de Filosofía, Administración, Antropología, Derecho, Economía, Geografía y Teoría de la Historia.

El programa propone una perspectiva interdisciplinaria y plural para la introducción del alumno al conocimiento de los distintos enfoques y énfasis en el estudio de una realidad social cada vez más compleja y diferenciada, Los contenidos se organizan en dos unidades temáticas en cada semestre, una de las cuales (“Conceptos centrales en el análisis social” para el primer semestre y “Conceptos centrales en el análisis político” para el segundo) pretende que el alumno adquiera un vocabulario especializado mínimo que le permita el estudio de problemas sociales y políticos específicos en el plano micro (“Institución y socialización” en el primer semestre) y en el plano macro (“Sociedad y política contemporáneas” en el segundo), La carta descriptiva del curso se organiza a partir de aprendizajes significativos que se espera que el alumno construya a través del recorrido temático y bibliográfico y se sugieren estrategias didácticas y formas de evaluación.

b) Objetivos.

Sus objetivos son generales y pretenden ser introductorios no sólo a la licenciatura, sino que además pretenden ser propedéuticos al posgrado, también se proponen que los alumnos logren hacer un estudio sociológico micro sobre fenómenos sociales, con un mínimo del vocabulario propio de las ciencias sociales.

c) Estructuración del Programa de Estudios.

Los contenidos temáticos, están organizados de manera tal que pretenden en una unidad que el alumno tenga los elementos necesarios para comprender el origen y el desarrollo de la sociología y de la ciencia política, para centrarse únicamente en el campo de estudio de la primera en la en la segunda

unidad, perdiéndose uno de los objetivos y propósitos de la asignatura que es por un lado la interdisciplinaridad e intradisciplinaridad de las ciencias sociales, y por el otro, las habilidades y aprendizajes propuestos en cada una de las unidades, se particulariza sobre unos aspectos del análisis de la sociología como lo es estudio de las instituciones.

Esta estructuración temática presenta otro fenómeno que los términos conceptuales, que se propone que los alumnos manejen al término de cada unidad y del curso, son propios para estudiantes de la licenciatura, haciendo que se pierda el interés por el estudio de las ciencias sociales y se de el fenómeno de deserción y reprobación en la asignatura.

d) Bibliografía.

La selección bibliográfica es una combinación de materiales específicos y generales e introductorios de las ciencias sociales. No se actualiza en el número de edición de algunos textos, ya que se proponen los textos de la primera edición. El programa se centra en el Plan de Estudios de 1996, aunque tenido una adecuación en el 2000, no se ha actualizado la bibliografía obligatoria y complementaria, por lo que hay desfase entre los objetivos y contenidos del programa de estudios.

e) Lenguaje.

La comunicación que se establece a lo largo del programa es de forma imperativa y hay elementos de conversación accesible, las instrucciones se dan en infinitivo, los objetivos están redactados en futuro y los aprendizajes esperados por parte del alumno se presentan en presente dando por hecho que el alumno ya ha tenido ideas previas o que maneja ciertos contenidos y temas propios de las ciencias sociales.

f) Actualidad.

Los temas que se proponen para su análisis, no están debidamente actualizados con los fenómenos y avances problemáticos de las ciencias sociales; como por ejemplo el tema de la modernidad y posmodernidad que se ha puesto en boga en últimos años.

g) Evaluación.

Aunque el programa reconoce distintas formas de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, como la elaboración de mapas conceptuales, mentales, ensayos, esquemas de observación, se sigue centrando en un examen tradicional de opción múltiple y de preguntas y respuestas como parte de una evaluación.

6.4. Propuesta didáctica de aprendizaje significativo.

La propuesta didáctica de aprendizaje significativo, contempla tres ejes fundamentales: a) los alumnos del 5º y 6º semestre del CCH-Sur, que cursan la materia de **Ciencias Políticas y Sociales I y II**, b) una guía didáctica sobre un tema en particular del programa de la asignatura y c) el análisis de los resultados que dejó la puesta en marcha de la propuesta supervisión didáctica.

Este proyecto de intervención de aprendizaje, se llevó a cabo en tres momentos: 1) En un primer momento, se realizó una observación a los jóvenes del sexto semestre, que estaban cursando la asignatura de **Ciencias Políticas y Sociales II**, en el semestre 2008-2; para conocer sus problemas, se abordó el subtema: **Del orden bipolar a la globalización**, que corresponde al tema uno de la Unidad II de dicho programa.

En este grupo se hizo la aplicación de un cuestionario socioeconómico, el cual buscaba tener un perfil de los estudiantes que cursaban la materia, que sirviera de referencia para la elaboración un material didáctico acorde a las necesidades de los jóvenes que tendría en el próximo semestre.

2) La propuesta didáctica de aprendizaje significativo, tuvo dos momentos: La primera que correspondió al ciclo 2009-1, donde el grupo de estudio era aquellos adolescentes que estaban en 5º semestre, resolvieron una guía didáctica como material de apoyo para el tema: **La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, el papel de la mujer**, correspondiente al tema uno de la Unidad II del programa de **Ciencias Políticas y Sociales I**.

La segunda que se realizó en el periodo 2009-2; con un grupo de sexto semestre con el tema: **La ciudadanía, sociedad civil, la democracia política y la democracia social**, el cual corresponde al tema III, de la Unidad I, del programa de Ciencias Políticas y Sociales II.

3) Una tercera etapa, que corresponde al análisis de prospectiva sobre la propuesta didáctica.

1) Observación.

La primera práctica docente se llevó a cabo, desde el 25 de marzo al 3 de abril, de 2008, con el Maestro Salvador Díaz Cuevas, con un horario de 11 a 13:00 hrs. Se hizo la planeación para tres sesiones donde tendría que abordar el cambio del orden bipolar hacia la era de la globalización.

La población muestra, fue de 20 alumnos, de los cuales 12 eran mujeres y 8 hombres. En cuanto al lugar de procedencia; las mujeres su respuesta fue: el 17% vive en la delegación Coyoacán; el 8% en Magdalena Contreras; 8% en Tlalpán; 17% en Xochimilco; 17% en Álvaro Obregón y un 17% procedentes del Estado de México; los hombres declararon vivir en Tlalpan un 25%, Magdalena Contreras 13%; Coyoacán 13%; Xochimilco, 13% y en Estado de México 13%.

De lo anterior, podemos inferir que los alumnos invierten en promedio de dos a tres horas en trasladarse de su casa a la escuela, lo que hace que algunos lleguen cansados o con poco ánimo para atender las clases.

En lo referente al lugar que ocupan en la familia, la respuesta de las jóvenes fue: Hermana Mayor el 33%, Hermana Menor 25% y Hermana de en Medio 42%, en el caso de los jóvenes: Hermano Mayor 37%; Hermano de en Medio 25%; Hermano Menor 25% e Hijo Único 13%; masculinos.

Sobre el tema del trabajo, la respuesta de las adolescentes fue de un 33% que si trabaja frente a un 67% que no trabaja; con respecto a los adolescentes el porcentaje de los que trabaja fue de un 38% contra un 62% que no lo hace.

Al hacer el cruce de las variables de lugar que ocupa con la situación laboral, los resultados arrojan que del 33% de las mujeres que trabajan la mitad son hermanas mayores y la otra corresponde a ser hermana de en medio y el caso de los hombres del 38% que dijo trabajar ocupa la primogenitura. Ello hace pensar que las y los estudiantes analizados, se pueden enfrentar a una disyuntiva entre trabajar y estudiar, de ayudar o apoyar con los gastos familiares y continuar sus estudios.

Al hacerles la pregunta si concluiría sus estudios y hacer el cruce de las variables lugar que ocupa en la familia, el trabajo y esta última; la respuesta fue que las mujeres que declararon ser hermanas mayores y trabajar; es decir el 33%, la mitad no cree terminar su formación, frente a las que mencionaron ser hermanas de en medio y menores que si finalizarían sus estudios. En caso de los hombres, la misma intersección arroja que de los hombres que señalaron ser hermanos mayores y trabajar, o sea el 38%, el 25% no cumple con salir en los tres años de estudio que tiene contemplado el plan del CCH.

Al indagar el por qué escogieron la materia en el caso de las jóvenes: el 25% señaló que fue el contenido; frente a un 58% que considero que el escoger la asignatura fue la afinidad al acceso de las carreras de ciencias sociales; contra un 17% que expuso que su selección obedeció para tener un mejor conocimiento de los problemas del país.

Por su parte los adolescentes comunicaron que un 62% optó por la afinidad de acceso a las

carreras de las ciencias sociales; frente a un 38% que lo hizo para conocer de mejor forma los problemas del país.

El grupo se encontraban cursando en el último semestre del plan de estudios del CCH, en este sentido se les cuestionó el para qué les servirían los conocimientos de esta asignatura, que unido con la anterior pregunta, los resultados presentados servirían para la puesta en marcha de la guía didáctica que se utilizaría en el próximo semestre, con los alumnos de quinto semestre que cursarían Ciencias Políticas y Sociales I.

El análisis de lo anterior demostró que para las jóvenes, la distribución porcentual es como sigue: para entender a la sociedad un 42%, para aplicarlos en la vida cotidiana 36% y para elegir carrera un 15%; dichos resultados en los jóvenes, hay un empate con un 25% entre aquellos que mencionaron que les servirían para comprender más a la sociedad y para elegir carrera; mientras que un 50% los usarían en su vida cotidiana.

Para saber sobre la eficiencia de las tareas, las mujeres demostraron que el 59% si las hace, frente a un 42% que no las realiza; los hombres por su parte la proporción es a la inversa pues un 63% que incumple contra un 38% que cumple con los extraclase.

Las causas del por qué no se hacen, en caso de las mujeres el 40% lo comparten porque no les parecen importantes y por flojera, frente un 20% que no entra regularmente a clases. En los hombres el 40% respondió que se debe a la flojera de hacerlas y 60% que no entra a clases y por lo tanto no las entrega.

El grupo se encontraban cursando en el último semestre del plan de estudios del CCH, en este sentido se les cuestionó el para qué les servirían los conocimientos de esta asignatura

Otro punto del análisis fue sobre la lectura de los periódicos, los números sobre este particular, sólo el 34% de las mujeres lee un medio impreso de manera recurrente, siendo los diarios más leídos La jornada y El Universal; en los hombres el porcentaje de lectura son 15 puntos porcentuales debajo de las jóvenes ya que el 18%, reconocen tener como referente de noticias impresas a La Gaceta UNAM.

Finalmente en el apartado del acceso a las tecnologías de la información, el resultado arroja que para las mujeres, el uso de la Internet es del 75%; mientras que para los jóvenes es del 63%, lo que pone en cierta ventaja a las adolescentes, en cuanto al acercamiento a la informática.

Ahora bien en la encuesta que se les aplicó al grupo del profesor Víctor Martínez Cruz, de Ciencias Políticas y Sociales I, durante la práctica docente II, en el tema del papel de la familia, se tuvo

una población muestra de 25 alumnos conformados por 14 mujeres y 11 hombres.

En cuanto al lugar de procedencia las mujeres reportaron un 24% que vive en Iztapalapa, el mismo porcentaje en Tlahuac; un 15% que comparten las delegaciones Magdalena Contreras y Tlalpan, contra un 7% para cada una de las demarcaciones Miguel Hidalgo, Coyoacán y Xochimilco.

Por su parte los hombres, el mayor porcentaje se concentra en la localidad de Magdalena Contreras con un 36%, mientras que las delegaciones Xochimilco y Coyoacán comparten cada una un 18% de los alumnos que proceden de esos lugares, por su parte las jurisdicciones de Benito Juárez e Iztapalapa, tienen cada una 9% de estudiantes que habitan ahí; por último el 9% declaró tener su residencia en el municipio de Chalco, en el Estado de México.

Al interrogarles sobre el lugar que ocupan en el núcleo familiar las mujeres expusieron que el 43% es hija menor, seguido por un 36% es la primogénita, el 14% es la hija de en medio y sólo un 7%, es hija única. En el caso de los hombres el mayor porcentaje con un 65% corresponde a que son los hermanos menores, seguido por un 25% tanto para hermano mayor como de en medio, finalmente el 10% es hijo único.

Lo relevante de esta encuesta con respecto de la anterior, en la pregunta sobre su situación laboral, en las mujeres el 7% reveló trabajar dedicándole 20 horas a la semana, siendo en este caso la hermana mayor; contra un 86 que no lo hace y un 7% que no contestó. Para los hombres se presentó un situación similar sólo el 18% de ellos expresaron laboral dándole a esta actividad entre 16 y 20 horas semanales, que haciendo el cruce del lugar que ocupa en la familia representan el 10% tanto para hijo mayor como para el menor, mientras que el 82 no lo hace.

En este grupo se quiso saber sobre la escolaridad de los padres, para tener un mayor referente de la preparación que tienen desde su casa.

En este sentido en el caso de las mujeres los resultados fueron los siguientes: la preparación de las mamás de las mujeres es de nivel bachillerato con un 50%, contra un 22% que tiene carrera técnica, un 14% que curso la secundaria un 7% que llegó hasta la primaria, de igual manera un 7% que logró obtener un título universitario. En el caso de sus papás, reflejan que tienen una preparación preparatoria con un 36%, frente a un 29% que estudio la secundaria; el 22% dijeron que sus padres llegaron terminar la primaria y sólo un 8% curso una licenciatura.

Para el caso de los hombres, la preparación de sus mamás es como sigue: Comparten un 18% aquellos madres que cursaron: secundaria, bachillerato y una carrera técnica, frente a un 37% que obtuvo una licenciatura frente a un 9% que terminó una maestría. En lo referente al nivel de estudios de sus papás, los hombres informaron que hay un triple empate de un 18% de aquellos que terminaron la

secundaria, el bachillerato y una licenciatura, frente a un 27% que tiene una maestría y un 9% que concluyó una carrera técnica y el restante 10% que no manifestó cual era la escolaridad del padre.

Al cuestionarles sobre el ¿por qué eligieron la materia?, las mujeres respondieron un 50% como base para una carrera a fin de las ciencias sociales, un 28% para conocer los problemas del país y del mundo y 22% por el contenido de la asignatura. En el caso de los hombres su respuesta fue un 64% para conocer los problemas del país y del mundo frente a un 36% que la escogió por el contenido.

Este grupo se encontraba cursando el quinto semestre del plan de estudios del CCH, todavía les faltaría uno más, para saber si los conocimientos adquiridos hasta el momento, les habían significado algo y más aún como fundamento para la propuesta didáctica que se probaría con ellos días posteriores, se les pregunto sobre el alcance de sus enseñanzas.

La distribución porcentual fue de la siguiente manera: el 50% para entender a la sociedad, un 36% para su aplicación en la vida cotidiana y un 14 para elegir carrera. En contraste con los adolescentes ya que para comprender a la sociedad respondió un 55%, un 27% para emplearlo en su vida diaria y un 18% para elegir carrera.

Para saber sobre la eficiencia de las tareas, las mujeres manifestaron que un 57% no las hace, frente a un 43 que si las realiza; en el caso de los hombres al igual que en la primera encuesta es mayor el porcentaje de aquellos que no formaliza los extraclase con 55%, frente a un 45% que si concluye sus trabajos en casa.

Sobre las causas del por qué no hacen tarea y con respecto a la primera encuesta, las respuestas aumentaron en el caso de las mujeres, un 38% mencionó por la sobrecarga de las otras materias, un 25% que le atribuye al olvido y a faltar a clases y sólo un 13% por flojera. Para los hombres se mantiene la flojera con un 84% frente a un 16% que no le entiende como hacerlas.

Al igual que en la encuesta anterior se les cuestionó sobre su consumo de medios impresos, se pudo dar cuenta que hubo un avance del 100% en el caso de las mujeres y un 360% en los hombres; con respecto al semestre anterior. Para las primeras un 64% declararon leer un periódico, siendo el de mayor importancia La Jornada, El Universal y en menor importancia La Prensa y Publmetro. En contraste con los hombres, un 55% reconoció leer un medio impreso siendo el de preferencia El Universal seguido de La Jornada, y en segundo término Reforma y El Metro.

En el proceso formativo en cual viven los jóvenes del CCH, se encuentra el rubro del acceso a la Internet, el cual presenta aún diferencia entre las mujeres y los hombres; para ellas el acercamiento a la red de redes es un 86%; mientras que para los hombres es del 100%, que con respecto a la encuesta

pasada hubo un crecimiento, más notorio para ellos, que para ellas.

Los datos presentados por estas muestras, ofrecen un panorama de cómo son los alumnos del CCH-Sur y que cursaron la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II; se refieren a las características propias de los grupos, de sus condiciones socio-educativas; se puede apreciar indicadores socioeconómicos, trayectoria académica, así como de su desempeño académico, por lo que se puede construir un perfil de alumno, que servirá para hacer las proyecciones necesarias en la aplicación de una guía didáctica de aprendizaje significativo.

Este diagnóstico ofrece una serie de reflexiones y consideraciones a tratar: a) El acceso y permanencia a la Educación Media Superior, enfrenta los mismos problemas de los otros niveles del Sistema de Educación en México, que tienen que ver con el derecho a la educación, ya que cada vez son más las mujeres que ingresan al bachillerato, pero muchas de ellas los tendrán que abandonar sus estudios para ayudar a sus padres en la economía familiar, máxime si son hermanas mayores.

Parte de lo anterior se refuerza con los datos ofrecidos por la Secretaría de Planeación del CCH (Seplan) confirman que en el CCH Sur la distribución hombres- mujeres con respecto a la generación 2007 es 52% masculino y un 48% femenino, siendo este Colegio de los cinco donde ingresaron menos mujeres en el 2007.¹⁸⁴

La misma Secretaría registra datos de los alumnos, el tiempo dedicado al trabajo y tipo de trabajo. Se nos dice que: "Al ingresar al Colegio, los alumnos que trabajan de manera permanente se divide de la siguiente manera un el 18% de los alumnos declaró trabajar de manera estable y dedicándole hasta 16 horas semanales, mientras que un 39% los hace entre 16 y 32 hrs a la semana y 43% que le destina más de 32 hrs a su trabajo.

Aquellos que lo hacen por temporadas, tenemos que el 47% emplea hasta 16 hrs, el 34% entre 16 y 32 hrs y sólo el 19% más de 32 hrs a la semana; finalmente quienes trabajan con algún familiar, el 70% lo hace en hasta 16 hrs, el 21% entre 16 y 32 hrs, mientras que un 9% trabaja más de 32 hrs a la semana."¹⁸⁵

Lo anterior, nos habla de los problemas a los que enfrenta el Colegio de Ciencias Humanidades, no sólo es el brindar educación Media Superior a un número creciente de adolescentes, sino el la permanencia y eficiencia terminal de los alumnos, que ingresan; ya que a la larga se irán sumando variables como el ausentismo, la reprobación y la deserción escolar que harán que algunos estudiantes, pasen a ser parte de la estadística de lo que recientemente se ha denominado "**fracaso escolar.**"

¹⁸⁴.- LÓPEZ y López, Diana Alicia y Santillán Reyes Dulce María, 2008, *Perfil de Ingreso y Trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generación 2007*. DGCCCH, México 2008. pág. 9.

¹⁸⁵.- *Ibidem*. pág. 23

Por otro lado, anteriormente veíamos a la educación como fenómeno social, bajo una dicotomía que afectación y condicionada por las distintas esferas de la sociedad, como la familia, la escuela, los amigos y el trabajo.

La educación como reproductora de la sociedad, hace posible que en un futuro cuando egresen los estudiantes, repitan los esquemas, roles y funciones en una sociedad; pero en un país como el nuestro donde las crisis económicas son recurrentes, obliga que varios jóvenes se incorporen a corta edad al sistema laboral, lo que atañe a otros problemas cómo darle sentido a la educación que reciben, qué hacer para que la formación recibida ayude a los estudiantes a la movilidad social esperada y prometedora.

Una solución que ha encontrado el Estado, ha sido la implementación de una serie de reformas educativas, que parecen ser encaminadas a ver tres tipos de institucionalización de la educación: 1.- La reproductora de mano de obra calificada; de carácter público, ofrecida como derecho social, -que va desde la primaria hasta la universidad-, la cual atiende a una gran parte de los sectores medios de la sociedad, en ella podemos encontrar la formación de cuadros que alimentan los cuadros de la burocracia, de la clase política, intelectuales y pequeños empresarios.

2.- La reproductora de mano no calificada, que atiende a los sectores bajos de la población, en ella podemos encontrar a los hijos de los trabajadores de eventuales tanto urbanos como rurales, que sólo logran concluir en algunos casos la educación básica; es decir secundaria. A esta pertenece el gran ejército de reserva que se incorpora a las fábricas o a los campos del cultivo del país.

3.- La reproductora de mano de obra tecnocrática, la cual brinda educación a un pequeño grupo de la burguesía, que se ciñe a la educación privada, donde se preparan los cuadros que desarrollaran el sector privado y algunas esferas de la clase política de nuestro país.

Si partimos del hecho que el Colegio de Ciencias y Humanidades, tiene en su modelo educativo, el enseñar de manera significativa y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación.

Su currículo es interdisciplinario, bajo los principios del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Por lo que la propuesta curricular es constructivista. De esta manera el trabajo en el aula se desarrolla a través de seminarios, donde los alumnos tienen que hacer lecturas previas sobre un tema en especial que se refuerza con lo visto en clase y con el extra clase.

El aprender a hacer implica que los alumnos construyan su conocimiento a partir de ideas previas y que profundizaran con una investigación de un problema en específico o mediante la elaboración de ensayos.

Por otra parte los objetivos de la materia de Ciencias Políticas y Sociales I y II, son que el alumno conocerá un panorama introductorio de la sociología y la ciencia política, de sus prácticas profesionales específicas, su inserción en el mercado de trabajo, los requerimientos académicos para su estudio en los ciclos de licenciatura y posgrado, en suma, una mínima orientación vocacional desde el campo de las ciencias sociales.

Habrá estudiado en la realidad inmediata micro (grupo familiar, escolar, afectivo, político) los componentes de su propia construcción como individuo-persona, destacando el contexto estructural (valores y objetivos obligatorios y compartidos) y la circunstancia institucional (los papeles jugados en las situaciones interindividuales o cara a cara). Podrá, en consecuencia, examinar sistemáticamente patrones de conducta organizados como valores, en primer lugar, los tradicionales (relaciones de parentesco, étnicas y religiosas), y, en segundo, los de la sociedad de mercado (el cálculo racional y la optimización del beneficio).

Estas dos relaciones tanto del modelo del CCH, como de la materia, encontramos en los alumnos de 5 y 6 semestre que cursan la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II, lo hacen en el entendimiento que los conocimientos adquiridos, les servirá como propedéutico para ingresar a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de Filosofía y Letras, Derecho o Economía.

Ello nos hace reflexionar sobre el papel de la formación docente y la didáctica de las Ciencias Sociales; por lo que se convierte en parte central de la propuesta de aprendizaje significativo. Por un lado está de manifiesto que aún de ser el CCH, una institución donde se promueve que el alumno sea autorregulado, crítico y proclive hacia la investigación, en algunos casos se sigue enseñando de manera tradicional.

Por lo que la formación docente, no se encierra a cursos de actualización; sino a que el profesor como profesionista de la educación asuma también el rol de investigador de su praxis frente al grupo, teniendo en cuenta que se enfrenta a cada vez más a generaciones que tienen contacto con el desarrollo tecnológico y que producto de la situación económica del país, provienen de hogares disfuncionales, donde en algunos ambos padres de familia tienen que trabajar o sólo viven con uno de ellos; eso aunado a la gran diversidad e identidad cultural en la que viven los jóvenes de hoy en día; me refiero a las llamadas tribus urbanas.

Sin olvidar que en esta etapa del desarrollo humano- la adolescencia-, es un periodo donde los

alumnos buscan o reafirman, entre otras cosas: su autoconcepto, identidad de género y que en algunos casos se enfrentan a trastornos alimenticios como son la anorexia, bulimia y el sobre peso; otros harán frente al consumo o no del alcohol, tabaco o de alguna sustancia tóxica, así como la inicio de su vida sexual y amorosa.

Todo ello hace que la formación docente, se tome como un continuo de actualización tanto de los maestros como de la adecuación de los planes y programas a las necesidades de los alumnos, buscando con ello, el desarrollo cognitivo que tienen los adolescentes, para prepararlos al siguiente nivel.

Por lo que el papel de la didáctica en las Ciencias Sociales, debe tener en cuenta el papel que juegan los adolescentes, el desarrollo de sus capacidades de abstracción, utilización e integración de la información, establecimiento de causales múltiples, y de la interpretación espacial y temporal.

La función del profesor mediante el aprendizaje significativo: es la del promotor del razonamiento y juicio crítico en el alumno; mediante la coordinación, organización y asesoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si hacemos una recapitulación de sobre la concepción del adolescente tenemos que se encuentra en una etapa que es de transición de operación pre concretas a concretas; pero además los alumnos adolescentes que llegan o permanecen en el bachillerato presentan:

- Una comprensión de los fenómenos y hechos socio-histórico-antropológicos, de forma inacabada y fragmentaria.
- Conocimientos parciales, sin vínculos entre el pasado y el presente y entre las otras materias.
- Una inmadurez intelectual que se caracteriza por la carencia de experiencias sociales y educativas, ausente reflexión crítica y nula participación social¹⁸⁶ impidiendo con ello el logro de aprendizajes.
- Ideas poco claras sobre la sociedad y las instituciones en las que viven.
- Una visión de las Ciencias Sociales como:
 - a) Disciplinas más fáciles en relación a las *ciencias duras*,
 - b) Disciplinas que no planten problemas por resolver o no presentan problemas relacionados a las matemáticas,
 - c) Disciplinas sin relación entre los conocimientos que presentan y la vida cotidiana.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Esta postura de la Dra. Frida Díaz Barriga, es refutada cuando pusimos en marcha la tercera Práctica Docente en la materia de Ciencias Políticas y Sociales II, con el tema de democracia y participación ciudadana; ahí pudimos constar que los alumnos tienen una postura y un nivel de participación política, que va de acuerdo con el contexto en el que se desarrollan los discentes; es decir, que si hay una postura de crítica y análisis de la realidad pero que esta en articulación de la realidad en la que viven y en la perspectiva que tienen ellos sobre el papel de la clase política de nuestro país.

Lo anterior aunado a una forma tradicional de enseñanza de las Ciencias Sociales en relación a la forma en que han sido tradicionalmente las Ciencias sociales:

Se enseñan a partir de hechos, datos, fechas y un énfasis en la memorización (de nombres, lugares, héroes), reduciendo así los procesos históricos, haciendo áridos los contenidos y programa en ocasiones tanto para el alumno como para el maestro se vuelve tedioso.

No se enseñan los fenómenos sociales como procesos muticausales y complejos; sino como algo dado por hecho que ha sido por una “evolución social”, de una determinada sociedad o periodo histórico. De los dos puntos anteriores trae como consecuencia que no se enseñan habilidades de pensamiento (reflexionar, analizar, comparar, pensar críticamente, emitir juicios); sino que las habilidades que termina desarrollando el joven es la memorización y el verbalismo.

Otro punto de análisis como habíamos mencionado *el Currículo*, escolar *encubre* ideológicamente la realidad. No contribuye a la capacidad de razonamiento ni al juicio crítico, no ofrece los elementos para buscar y analizar las causas de los fenómenos sociales.

Así la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y la Historia, la Sociología, o la Antropología en particular implica varios retos:

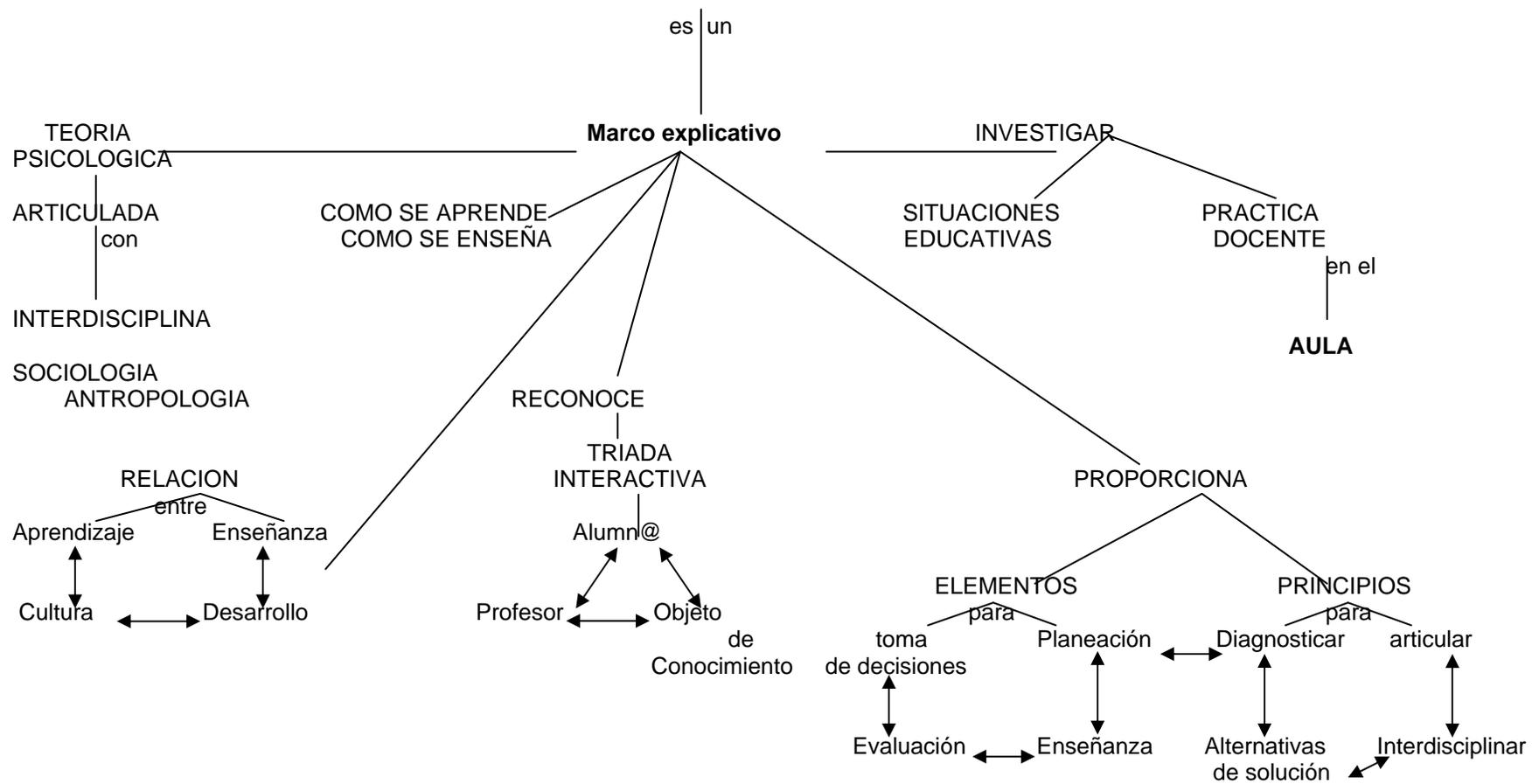
- a) Cambiar la concepción de Ciencias Sociales (Historia, Antropología y demás Ciencias),
- b) Transformar la concepción del alumn@ hacia una que lo considera un sujeto, un aprendiz activo, independiente, crítico, comprensivo, solidario y autónomo.
- c) Modificar la concepción del docente como un profesional de la docencia, comprometido consigo mismo y sus alumn@s, automotivado, crítico-reflexivo e innovador ante su propia práctica docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, transformador de la dinámica cotidiana de su aula.¹⁸⁸

Ahora bien, la puesta en marcha de la propuesta didáctica obedece a dos aspectos. La primera que hace referencia a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y la segunda a los aspectos psicopedagógicos y recursos didácticos.

¹⁸⁷ El lector interesado sobre estos temas puede encontrar más información en: Díaz Barriga, Frida y Muriá Vila, Irene (Coord) 1996, *Constructivismo y enseñanza de la Historia*. Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de Historia Universal Moderna y contemporánea I y II. UNAM-CCH. 1996.

¹⁸⁸ Más sobre el particular, se puede encontrar en: Fuentes, Molinar Olac, 2007, “Los que llegan. El bachillerato ante los egresados de la secundaria” *En Eutopia*, Número 1, enero-marzo 2007. págs. 5-11.

La Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje¹⁸⁹

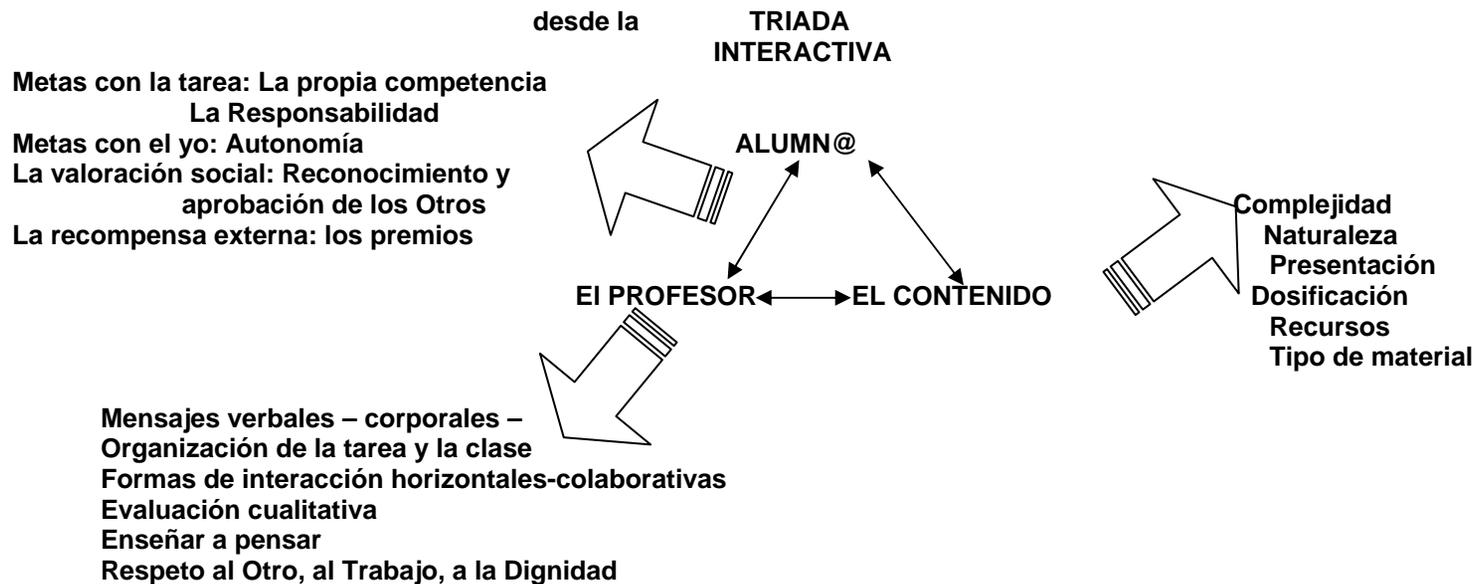


¹⁸⁹ Agradezco a mí compañero César Pareja Sánchez, por su aporte de estos mapas conceptuales para hacer mejor la comprensión de este apartado.

Aspectos Psicopedagógicos y Recursos Didácticos.

1. La motivación
2. La comprensión de lectura
3. La cooperación
4. Estrategias de enseñanza

1. *La motivación para aprender.* La motivación como proceso psicológico orientado, de forma afectiva, emocional y de plena voluntad, a la actuación y o planeación de un sujeto.



De esta manera, la dicotomía del constructivismo y de los recursos psicopedagógicos, permite activar los conocimientos previos de los alumnos, al extender puentes cognitivos entre lo viejo y lo nuevo; orienta y mantiene la atención, al organizar la información, traslada lo aprendido a otros ámbitos, cuando se reelaboran los conceptos dentro y fuera del aula.

El salón de clases se convierte en un espacio dialógico, donde a partir de los experiencias previas de los alumn@s, se confrontan las opiniones diversas, analizan las perspectivas diversas y sus alternativas, contrastan las experiencias pasadas y presentes e inducen el cuestionamiento de las propias ideas y valores; fomentan la participación crítica, el trabajo colaborativo e impulsan los intercambios interpersonales, mediante la producción personal y se evalúa la calidad del razonamiento hecha por los jóvenes del bachillerato.

Finalmente y para pasar al análisis de la propuesta didáctica, mencionaremos algunas de las estrategias que se implementaron en la realización de la práctica docente II y III, en el CCH-Sur, dichas técnicas de aprendizaje, parten del reconocimiento de que en los programas escolares los objetivos deben tener un cierto nivel de concretización apropiado (grado de especificidad en su formulación) y con la aceptación también de la función relevante que desempeñan en las actividades de planificación, organización y evaluación en la actividad docente, vamos a situarnos en el plano instruccional, centrándonos en describir como los objetivos pueden fungir como genuinas estrategias de enseñanza.¹⁹⁰

Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos.

Estrategias de Enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	<p>Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo</p> <p>El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material</p> <p>Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido</p>
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información
Preguntas intercaladas	<p>Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido</p> <p>Resuelve sus dudas</p> <p>Se autoevalúa gradualmente</p>
Pistas tipográficas	<p>Mantiene su atención e interés</p> <p>Detecta información principal</p> <p>Realiza codificación selectiva</p>
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender

¹⁹⁰ Ver Díaz-Barriga, Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas, 2004, “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ed. Mc Graw Hill, págs. 137-236.

Organizadores previos	Hace más accesible y familiar el contenido Elabora una visión global y contextual
Analogías	Comprende información abstracta Traslada lo aprendido a otros ámbitos
Mapas conceptuales y redes semánticas	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto ¹⁹¹

Por tanto la propuesta didáctica de aprendizaje significativo, que se puso en marcha en las prácticas docentes II y III. En ambas se elaboraron materiales de apoyo, donde los alumnos tenían que realizar una serie de actividades que culminaban en un ensayo sobre lo aprendido en clases.

2) Propuesta de aprendizaje significativo en las Ciencias Sociales.

En el caso de la primera (Grupo A) el tema fue sobre: ***La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, el papel de la mujer;*** tema uno de la Unidad Dos, del programa de Ciencias Políticas y Sociales I, a alumnos que estaban cursando el quinto semestre del CCH.

El plan de trabajo durante las sesiones, fue la resolución de una guía didáctica, la cual contó con once actividades, algunas se realizaron de manera individual otras mediante el desarrollo colaborativo, mediante la discusión de lecturas o el análisis de la imagen de tiras cómicas o de fotografías de películas; al final l@s alumn@s tuvieron que entregar un ensayo donde se diera cuenta del manejo de los conceptos vistos en clase y entrelazarlos con su acontecer histórico.

Para el segundo caso, (Grupo B) el eje de la reflexión se centraba en: ***La ciudadanía, sociedad civil, la democracia política y la democracia social,*** el cual corresponde al tema III, de la Unidad I, del programa de Ciencias Políticas y Sociales II, materia que se imparte en el sexto semestre del CCH.

De igual manera se preparó una guía didáctica, sólo que a diferencia del anterior grupo, contó con ocho actividades; las cuales buscaban sensibilizar a los alumnos en la participación ciudadana; ya que varios de ell@s ejercerían su voto el 5 de julio del presente año; haciendo hincapié en la diferencia que existe entre ciudadanía y sociedad civil; así como el desarrollo conceptual de la democracia bajo un contexto latinoamericano.

¹⁹¹ Ídem. pág. 148.

Comenzaremos por dar a conocer los resultados que arroja **el Grupo A**: en la Actividad 4; donde los alumnos, una vez que habían realizado una lectura sobre las relaciones de parentesco, y de observar el árbol genealógico de la Familia Buendía de la novela de Gabriel García Márquez **Cien Años de Soledad**; tenían que realizar el suyo.

Los criterios de evaluación para esta actividad fueron: a) entrega; b) creatividad; c) presentación; d) Ubicación de los rasgos de parentesco. Los datos obtenidos fueron:

Para el caso de la entrega las mujeres que cumplieron con la entrega fue de un 85%; frente a un 65% de los hombres; respecto a la creatividad: las mujeres que utilizaron técnicas como color fue de un 50%, un 25% usó fotografías tanto de ellas como de sus familiares, 25% las emplearon hojas de diversos tamaños; por su parte los hombres sólo utilizaron dos técnicas: color con un 20% y hojas de diversos tamaños 80%.

Al observar la relación de los rasgos de parentesco que se dan al interior de la familia de los estudiantes, con respecto a la lectura realizada por ellos, se dio cuenta que el 75% de las adolescentes pudo reconocer los conceptos de funciones y tipos de familia aplicándolos a su experiencia personal; en cambio el 60% de los jóvenes pudo hacer esta relación.

En el ejercicio 5, en el cual se tenía que elaborar un mapa conceptual, sobre los tipos de familia y la conformación familiar; una vez realizada una lectura del tema en cuestión. Los criterios de evaluación para esta actividad fueron: a) entrega, b) Creatividad y c) Relación de conceptos. De acuerdo a lo anterior los resultados fueron:

Las adolescentes que entregaron el trabajo representó el 65%; frente a un 70% de los hombres. La creatividad se midió conforme al uso de imágenes. Lo que nos arrojó en el caso de ellas un 75% utilizó color e imágenes frente a un 25% que realizó el trabajo sólo con lápiz y sin imágenes. En cambio los varones que emplearon color e imágenes fueron el 18%; frente a 82% que realizó la tarea a lápiz y sin imágenes.

En cuanto al manejo de conceptos, en ambos casos se puede observar que hay un manejo de la información, el nivel de estructuración y comprensión es de acuerdo a su desarrollo humano, el cual se ve afectado en el contexto en el que viven; para comprobar lo anterior, en la siguiente operación que tenían que realizar, sería el análisis de una imágenes donde tendrían que identificar el tipo de familia que se estaba mostrando.

Los principios que se establecieron para la valoración de la comprensión y asimilación de la información fueron: identificación del tipo de familia al cual pertenece la imagen, describir sus rasgos buscando además a cual corresponde el alumno:

De acuerdo con lo anterior: las estudiantes que lograron lo anterior fue: el 3%; las que relacionaron dos conceptos ocuparon un: 27% y las que únicamente pudieron vincular un concepto un 70%; para los jóvenes: el que lograr referir los tres conceptos: 12%, dos 24% y uno sólo 64%.

La siguiente prueba fue que a partir del análisis de una tira cómica, resolvieran un ejercicio de concordar-discordar; donde a partir de enunciados afirmativos, se busca crear controversia; ya que en varios de ellos se dan las cosas por sentadas. De esta manera se observó que las chicas que sí les generó polémica fue de un 84%; contra un 65% de los chicos.

Continuando con la resolución de la guía didáctica; la habilidad que se deseaba despertar era hacer un cuadro comparativo de los conceptos de machismo y feminismo; así como un análisis de la importancia de equidad de género.

Aquí lo relevante es que es que el 41% de las alumnas, no cree que se de una equidad de género; ya que según la argumentaciones que dieron aún persisten patrones de conducta al interior de la familia, como el que las algunas chicas que viven con su mamá y con sus hermanos a ellas les toca el quehacer domestico, lo que dificulta en algunas veces el cumplimiento con las tareas del colegio; por otra parte pero en la misma tónica se encuentran aquellas alumnas que tienen que cuidar a los hermanos pequeños o a los sobrinos que viven en su hogar.

El 46% de los alumnos manifestaron, que aún no se ha podido llegar a una equidad de género, porque hay lugares al interior del país, que por sus usos y costumbres, el trato hacia la mujer es inequitativo y desigual, sacaron a colación los ejemplos de las zonas rurales donde las mujeres son vendidas por sus padres para poderse casar. El 29% mencionó que la equidad de género es algo que tiene trabajar mucho ya que se piensa que la equidad es para la mujer; este grupo argumentó que en las zonas de Oaxaca y Veracruz, las mujeres dominan a los hombres, dándose el fenómeno de las madronas, que son aquellas mujeres que tienen el poder económico, político y social de una comunidad y su relación de prestigio se manifiesta con el uso de collares y atuendos de oro.

Para la penúltima actividad, era el análisis de unas imágenes, donde los chicos tenían que identificar el desarrollo histórico del papel de la mujer en nuestro país, a partir de la época del Porfiriato hasta nuestros días. Los puntos a evaluar fueron: relación de conceptos e identificación de la situación.

En el de caso las mujeres, se obtuvieron los siguientes resultados: el 22% no pudo hacer una relación clara de las imágenes y los conceptos deseados a manifestar; 3% logró establecer dos conceptos de los que se esperaba contra un 75% que sí pudo hacer las relaciones correctas con los conceptos deseados.

Para los hombres, el 29% no logró establecer las relaciones de los conceptos con las imágenes; el 6% pudo hacer la correlación de dos conceptos con sus respectivas imágenes, contra un 65 que si cumplió con lo esperado.

Como ultima actividad, se les solicitó un ensayo donde relacionaran los conceptos vistos en clase, expresaran sus puntos de vista sobre lo aprendido en las sesiones; para ello se estableció una rubrica de autoevaluación la cual evalúa: presentación, argumentación, ortografía y redacción; así como fuentes de consulta.

Los resultados obtenidos fueron: para las jóvenes, el 40% entregó un ensayo donde el contenido era bajo una sola fuente de consulta, de Internet o con poco análisis de lo que se vio en clase. En el caso de los jóvenes; un 47% hicieron lo mismo que sus compañeras.

Para la Tercera Práctica Docente, como se mencionó anteriormente, se realizó con un grupo de sexto semestre que estaba cursando la Materia de Ciencias Políticas y Sociales II, con el tema de ***La ciudadanía, sociedad civil, la democracia política y la democracia social***; que pertenece al segundo inciso de la Unidad I.

En esta ocasión sólo se me permitió dar dos sesiones de trabajo; por lo que la guía contó con 8 actividades y la entrega de un ensayo final como parte de su evaluación de los temas vistos en clase. La población de los alumnos que atendieron el desarrollo completo de la guía fue de 21 alumnos distribuidos de la siguiente forma: 7 alumnos y 14 alumnas.

En la primera actividad tenía que realizar un mapa conceptual sobre la ciudadanía y la sociedad civil. Los criterios a evaluar era relación de conceptos, uso de imágenes. El porcentaje de las adolescentes que realizó el mapa conceptual o mental con los criterios establecidos fue de un 70%; contra un 75% de los jóvenes. Cabe señalar que el ingenio de las mujeres fue más sobresaliente que el de los hombres.

En la segunda actividad se planteaba un ejercicio de concordar discordar, donde los alumnos tenían que argumentar de acuerdo a oraciones de tipo afirmativo, las conclusiones a las que llegaron para decidir si tachaban el si o no de acuerdo. Los datos obtenidos fueron: el 58% de las alumnas tiene en claro los conceptos de ciudadanía y participación ciudadana; frente a un 46% de los estudiantes.

Lo relevante de esta actividad es que tanto ellas como ellos, creen que el gobierno necesita que rinda cuentas adecuadas sobre su actuar en la aplicación de las políticas públicas y que se debe de crear un ambiente de participación dentro de la sociedad para que ellos puedan un espacio donde expresar sus ideas.

Para los ejercicios 3 y 4 que era el análisis de la imagen; resolvieron un ejercicio que busca crear controversia; ya que en varios de ellos se dan las cosas por sentadas. De esta manera se observó que las chicas que sí les generó polémica fue de un 84%; contra un 65% de los chicos.

En el caso del tema 5 era la elaboración de un mapa conceptual, sobre los diferentes tipos de democracia usados por los autores, los criterios a evaluar era creatividad y manejo de los conceptos. De acuerdo con lo anterior: las estudiantes que lograron lo anterior fue: el 13%; las que relacionaron dos conceptos ocuparon un: 12% y las que únicamente pudieron vincular un concepto un 70%; para los jóvenes: el que lograr referir los tres conceptos: 30%, dos 20% y uno sólo 50%.

Para la actividad 6 era resolver un cuestionario sobre preguntas de reflexión sobre los conceptos de democracia vinculados a su vida diaria. Los resultados fueron: En el de caso las mujeres, el 45% no pudo hacer una relación clara de las preguntas y los conceptos deseados a manifestar; 3% logró establecer dos conceptos de los que se esperaba contra un 42% que sí pudo hacer las relaciones correctas con los conceptos deseados.

En el caso de los hombres, el 29% no logró establecer las relaciones de los conceptos con las preguntas; el 25% pudo hacer la correlación de dos conceptos con sus respectivas preguntas, contra un 46% que si cumplió con lo esperado.

En la penúltima actividad la habilidad a desarrollar era el pensamiento crítico reflexivo; para tal caso a partir de la lectura de un texto los alumnos tenían que llevar la lectura a su actuar, pensando que varios de ellos podrían votar en estas elecciones los datos obtenidos fueron: El 48% de los alumnos manifestaron, que aún no se ha podido llegar a una vida democrática del país, porque hay lugares al interior del país, donde se tiene una escasa participación de los ciudadanos además de que se vive bajo un esquema de compra vendas de votos. El 30% mencionó que la participación ciudadana es un principio para vivir en la democracia y que por tanto se debe ejercer y buscar espacios.

En el de caso las mujeres, se obtuvieron los siguientes resultados: el 55% no cree vivir dentro de una democracia, el 3% cree que se esta construyendo la vida democrática en el país y sólo un 42% piensa en que en la participación ciudadana, desde la organización civil se puede lograr un cambio en el país.

Como última actividad, se les solicitó un ensayo donde relacionaran los conceptos vistos en clase, expresaran sus puntos de vista sobre lo aprendido en las sesiones; para ello se estableció una rúbrica de autoevaluación la cual evalúa: presentación, argumentación, ortografía y redacción; así como fuentes de consulta.

Los resultados obtenidos fueron: para las jóvenes, el 55% entregó un ensayo donde el contenido era bajo una sola fuente de consulta, de Internet o con poco análisis de lo que se vio en clase. En el caso de los jóvenes; un 65% hicieron lo mismo que sus compañeras.

En búsqueda del Aprendizaje Significativo.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho. Paulo Freire.

Lo anterior, nos habla sobre la forma en cómo los alumnos, identificaron y/o procesaron la información, del compromiso que tuvieron frente a una persona ajena a la dinámica desarrollada con su profesor de inicios del curso.

Los datos cuantitativos, solo reflejan una parte del ejercicio diario en la práctica docente; que nos refieren una forma el grado de avance del grupo, en general. El aprendizaje significativo va a lo particular a descubrir que cada alumno es diferente y por tanto la manera de allegarse al conocimiento va a tener un carácter distinto. Por lo que adquiere importancia el papel del maestro, de su planeación, los criterios de evaluación y sobre todo su quehacer en el aula; en la búsqueda de lograr un aprendizaje significativo en los jóvenes.

Dicho en otras palabras, el profesor se convierte en investigador de su labor diaria, En este sentido las palabras de Ana Guadalupe Cruz, refuerzan mi idea de lo que es educación: *“Educar es algo más que leer y escribir; algo más que comulgar con enfoques psicopedagógicos de enseñanza y de aprendizaje. Educar connota y denota un proceso consciente de formarse en la docencia. Los educadores, a partir de la lectura de realidad que establecen, forman a sus educadores y esta formación ha de impactar el accionar de los individuos en aquellos espacios específicos en los que se desenvuelve su vida.”*¹⁹²

¹⁹² CRUZ, Martínez Ana Guadalupe, 2006, “*Modernidad y docencia*”, **En Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina**, No. 2 nueva época enero-abril de 2006, pág.23

Tenemos por lo tanto que educar es un ejercicio de continua formación docente, es establecer vínculos entre la realidad y la lectura que se hace de ésta misma tanto de alumnos como del maestro; es encontrar un espacio de acción dentro la realidad misma y desde ahí comenzar proceso de enseñanza aprendizaje.

¿Qué hacer ante estos problemas, que se pueden presentar de manera cotidiana, como revolucionar nuestra práctica docente?, ¿cómo incorporar al alumno, de hacerlo participe en su proceso de enseñanza aprendizaje, como despertar en él la interacción de su realidad con el conocimiento? En este sentido las palabras de Peter Berger y Brigitte Berger, nos clarifican el panorama: *“En esta perspectiva, la sociedad es vista como una dialéctica entre lo que se da objetivamente y los significados subjetivos, es decir, constituida por la interacción recíproca de lo que se experimenta como realidad exterior (concretamente, el mundo de instituciones a que se enfrenta el individuo) y lo que se experimenta como algo interior a la conciencia del individuo. Dicho de otro modo, toda realidad social tiene un componente esencial de conciencia. La conciencia de la vida diaria es el entramado de significados que permiten al individuo “navegar” a su modo entre los acontecimientos ordinarios y encuentros con otras personas que se producen en su vida. La totalidad de estos significados, que comparte con otros, da lugar a la formación de un modo de vida social determinado.”*¹⁹³

Esto es hacer que los jóvenes le encuentren significado a las cosas y reencanten el mundo; es una tarea que se podrá hacer mediante el uso de la investigación-acción, dentro del salón de clases. Por lo que el modelo de investigación-acción, que propone Anita Barabtarlo, posibilita tanto al maestro como al estudiante de aprender simultáneamente, mediante el diálogo y de la comprensión de los sujetos con su realidad y por tanto dicho modelo de investigación-acción, se rige bajo los siguientes postulados: *“1) la reflexión, la acción y la transformación para el logro de una conciencia crítica; 2) el diálogo que supone al hombre como ser de relaciones sociales; y 3) a la relación educando-educador en el proceso educativo, se concretan en la modalidad de investigación participativa que es la investigación-acción; al acto de consumir ideas, se opone la concepción de crearlas y de transformarlas a partir de una praxis social, dialógica y cultural”*¹⁹⁴

Se tiene entonces varios elementos que se incorporan en la práctica docente diaria y que son vitales para que los educandos se inserten en su proceso de aprendizaje, mediante la investigación-acción: reflexión y acción de una conciencia crítica, el diálogo como el motor de la construcción del conocimiento dentro del aula, el cual involucra a los otros (alumnos-maestro), en un proceso de auto investigación participante, la cual conlleva a una praxis social y cultural en constante transformación.

¹⁹³ BERGER, Peter, et al, 1997, *“El problema de la modernidad y la sociología del conocimiento”* En **Metodologías contemporáneas en ciencias sociales**, UNAM, México, pág. 446

¹⁹⁴ Ídem. pág. 70

Esta propuesta de investigación-acción, además de posibilitar el diálogo entre los alumnos y el cuestionamiento tanto del docente como de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos lleva a una serie de reflexiones sobre la aplicación de esta metodología como propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, buscando un aprendizaje significativo dentro del aula, anclando conocimientos teóricos a la vida cotidiana de mis alumnos.

Para la búsqueda de lo anterior tenemos que reconocer los alcances de esta propuesta y adentrarnos en la metodología misma, nos hace reflexionar sobre las características de los trabajos cualitativos: a) *Se refieren a lo concreto: La relación de una situación concreta requiere de rasgos distintos. El aula, la escuela y el profesor no están perdidos en la abstracción, la unicidad del caso es la mejor manera de hacer que éste sea palpable*, b) *Retoman al yo como sujeto cognoscente. Esto remite a la calidad de la observación, ¿desde dónde se observa la realidad?*, c) *Carácter interpretativo. Este versa no sobre lo que hace sino sobre el significado de ese hacer. Es el puente entre la experiencia y la teoría, ¿desde dónde construimos?, ¿a partir de qué?*¹⁹⁵

Estas líneas, refuerzan la idea de resignificación de la cultura y nos llevan a una propuesta de una nueva forma del quehacer docente a involucrar a los alumnos en su proceso de formación, a partir del reconocimiento como sujeto, el cual tiene una forma de interpretar y de significación de la realidad, a través del diálogo que se da en el aula, ¿pero cómo posibilitar ese diálogo, cómo generar una discusión temática sobre un aspecto teórico anclado a la vida cotidiana?

Lo anterior, nos lleva a considerar que el espacio dialógico, que se dan en el aula a través del Diario de Campo y de las Historias de Vida, son una propuesta didáctica que permite redescubrirse en los otros, de reinventarse en una nueva forma, de verse en un espejo que refleja a otro ser, que no solo cuenta una historia, sino que está en constante movimiento, y una vez que se ha leído y escuchado en los demás adquiere nuevos significados sobre su historia, su vida, su proceso de formación, parafraseando a Gabriel García Márquez, ***Hay que vivir para contarse*** .

Esta manera de ver la enseñanza en el aula, lleva a romper una serie de lógicas y de procesos que como docentes vamos incorporando día a día, que en palabras de Barbabtarlo, es como sigue.”*Este perfil supone un cambio de actitud por parte del docente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es: a) por parte de los docentes, un conocimiento de la realidad lo más objetivo posible; b) una conciencia crítica de la misma; c) una reflexión dialéctica y constante sobre la acción docente emprendida. En este sentido, aprendizaje e investigación son dos momentos dialécticos relacionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje... donde el aprendizaje se traduce en enseñanza e investigación y*

¹⁹⁵ Aut. Cit.2002, ”*investigación cualitativa y formación de profesores: Diario de campo e Historia de Vida*” **En Revista El Despertar Académico**. Univ. V. de Méx. Año 4 No. 17. Abril. 2002, págs. 29-30

donde la investigación se traduce en enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje Grupal es una teoría del aprendizaje, y la investigación-acción, como un método del conocimiento de investigación en la praxis, convergen en una concepción del conocimiento que conjuga los **principios de aprender descubriendo, aprender expresándose y aprender interactuando socialmente.**¹⁹⁶

Tenemos, por una parte que el maestro se concibe como investigador de su propia práctica docente, de hacerse una crítica del cómo está propiciando que se de el conocimiento en los alumnos, cómo desprende lógicas que no logran el apropiamiento y la búsqueda del conocimiento tanto de él, como el de los estudiantes.

Por otra parte, este modelo de investigación-acción, le da un nuevo sentido al grupo, donde el precepto de **aprender a aprender**, no se presenta como algo utópico, sino como una realidad constante y que se está haciendo día a día.

De acuerdo con lo anterior y de acuerdo a la búsqueda de aprendizaje significativo, se puede decir: que en el primer grupo, denominado A; cuyo tema central era la familia hay datos que apuntan como evidencia de lo anterior.

En la actividad 5. En la cual los alumnos tenían que elaborar un mapa mental sobre los tipos de familia y su conformación; como ya mencioné anteriormente algunos jóvenes además de las técnicas mencionadas párrafos arriba, hicieron una reflexión sobre el tipo de familia a la cual pertenecen, la importancia del papel de la mujer en la familia y el impacto del rol del papá en su vida.

Por ejemplo una joven adolescente de 17 años, de origen chino, reconoce que su familia es machista; pero al hablar de su mamá lo hace de la siguiente forma: "**Mi mamá siempre ha sido muy trabajadora, siempre ha sido fuerte e indestructible para la familia. Pero el día en que nos mostró lo valiosa y fuerte que es fue cuando hubo una crisis económica en la familia. Como somos tantos pues las finanzas se nos vinieron encima y para colmo cerramos el restaurante de mi papá. Pues mi mamá sacó la casta, puso en orden a la casa, se puso a trabajar, su apoyo ha sido incondicional para la familia.**"

De su papá opina: "**Mi papá también trabaja, es quien da el sustento más fuerte en la familia. Ese puede ser su rol aunque sería brindarnos una sonrisa.**"

Un joven de 17 años, considera a su familia del tipo nuclear, de los referentes que nos ofrece sobre su mamá son: "**Yo admiro a mi madre, porque es una mujer que ha luchado para salir**

¹⁹⁶ Aut. Cit, Op. Cit pág. 69. Nota el subrayado es de la autora.

adelante ella nos ha enseñado muchas cosas a mi hermana y a mí como el luchar por lo que quieres, la admiro puesto que ella en conjunto con mi papá trabajan duro para sacarnos adelante.”

En cuanto a su padre menciona: ***“el rol de mi padre dentro de la familia es el de sustento, compañerismo, apoyo, etc.”***

El testimonio de otro joven de 18 años; nos hace reflexionar sobre una realidad que desde hace unos años viene dándose el cambio de los roles de los padres: ***“Bueno ella es enfermera y es la que sustenta a la familia, es y ha sido un ejemplo a seguir para mí y creo que para todo la familia ya que es la que ha sacado adelante a ésta familia, se esfuerza y trabaja mucho para tratar de darnos lo mejor, siempre busca las formas más útiles para que crezcamos tanto en forma de educación como de forma personal.”***

De su papá argumenta: ***“ Aunque mi papá ya no trabaja es otra persona o la segunda persona fundamental en esta familia, como ya dije aunque no trabaja o no tiene empleo, busca la forma de impulsarnos se hace cargo de toda la casa. Lava, hace la comida, arregla las cosas en mal estado. Cuando hace falta dinero, como es muy buen cocinero, hornea panes, bocadillos, pasteles, etc.; para tener dinero extra, muchas veces o la mayoría de las veces lo invierte en nosotros para comprarnos ropa, darnos nuestros estudios, para comer, etc.***

Como hemos visto, esta actividad, despertó en los jóvenes una reflexión sobre los conceptos vistos en clase en relación con su vida cotidiana, llevar la teoría a la práctica. En el aula vieron la conformación de la familia dos veces una con el maestro titular y otra conmigo durante la Práctica Docente II, en octubre de 2008; fueron más allá de describir las funciones de la familia como biológica, económica, educativa, religiosa y recreativa; así como los tipos de familia: nuclear, extensiva, matrilineal, patrilineal, monobásica.

En otra actividad que puedo mencionar que se activó el aprendizaje significativo fue en la siete; en la cual tenían que hacer un análisis de imagen, de una tira cómica, relacionar las lecturas previas y sus experiencias sobre el papel de la mujer.

Las respuestas fueron diversas, desde aquellos que únicamente tacharon la opción sí o no, otros, que dicotomizaron las opciones de sí o no; pero de quienes dieron alguna opinión podemos sobre cada uno de los enunciados, aquí haré énfasis sobre las oraciones: “El éxito de la familia, se debe a que el padre es el sustento y la madre es quien administra el hogar; La mujer es quién determina los roles y funciones dentro de una familia; Los hombres se aprovechan de su “condición superior” para doblegar a las mujeres y La mujer educa al macho desde su niñez”

En el caso del primer joven menciona: “El éxito de la familia se debe a que el padre es el sustento y la madre es quien administra el hogar”; señala la opción no y argumenta: **“Porque hay muchas familias en las que la mujer es el sustento.** En el segundo “La mujer es quien determina los roles y funciones dentro de una familia, elige la opción sí y menciona lo siguiente: **“Porque la mujer es la que normalmente dirige y organiza a la familia”.** En cuanto al tercero eligió tachar Sí y reflexiona: **“Si pero en algunos casos”** y a la última premisa: “La mujer educa al macho desde su niñez”; seleccionó el sí y objeta: **“Porque son las que educan a sus hijos.”**

Para la chica de origen chino, argumenta: “El éxito de la familia se debe a que el padre es el sustento y la madre es quien administra el hogar”, optó por el no y replica. **“Porque el éxito de la familia puede depender de todos los integrantes de la familia sin que existan los padres, en mi caso yo me hago cargo de mis hermanas más chicas además de hacer el quehacer del hogar; por lo que me quita tiempo para realizar las tareas de la escuela.”**

Al enunciado: “La mujer es quien determina los roles y funciones dentro de una familia.” Prefiere el Sí e infiere: **porque en la mayoría de las familias, la mujer es la que lleva la autoridad, ve y cuida de los integrantes de la familia.** Sobre el que: “Los hombres se aprovechan de su condición “superior” para doblegar a las mujeres. Falla por el Sí y dispone: **“Porque en la sociedad se dice que el hombre es más fuerte que la mujer.”** Y finalmente para la premisa: “La mujer educa al macho desde su niñez”, se inclina por el Sí y concluye: **“Porque lamentablemente esta distinción entre el hombre y la mujer, que las mujeres tenemos que servir a los hombres y ser sumisas.”**

En el caso del segundo joven de 18 años, argumenta sobre el enunciado: “El éxito de la familia se debe a que el padre es el sustento y la madre es quien administra el hogar” resolvió por el No y explica: **“Eso depende de la educación que le den a los padres.”** Para el segundo: “La mujer es quien determina los roles y funciones dentro de una familia.” Elige el Sí y argumenta: **“En la mayoría de los casos, ella los educa (a los hijos) y por ello determina los roles en muchos casos.”** En el tercero: “Los hombres se aprovechan de su condición “superior” para doblegar a las mujeres. Falla por el No, reflexionando: **“Tal vez lo intenten pero no lo logran.”** Finalmente: “La mujer educa al macho desde su niñez”, falla por el No y explica: **“En pocos casos sucede, pero es el hombre machista principalmente”.**

En el caso del grupo B, donde el tema central era la ciudadanía y la democracia; la evidencia que encontramos donde se pudo hacer una conexión de aprendizaje significativo fue en la actividad No. 4; donde los alumnos después de haber leído un segmento del libro de Norberto Bobbio: **Estado Gobierno y Ciudadanía**; tenían que analizar una serie de enunciados y mencionar si estaban de acuerdo o no con las aseveraciones.

Tenemos el caso de una chica de 18 años, la cual en el primer enunciado *“Los gobernantes tienen un poder limitado. Sólo pueden hacer lo que la ley les marca.”* Ella reflexionó: ***Sí; los gobernantes tienen que seguir unas reglas para poder llevar a la sociedad de forma correcta usando el poder; sin que perjudique a los individuos.”***

De lo anterior, se desprende que esta joven haciendo uso de sus conocimientos previos reforzados con la lectura de Bobbio, infiere que los gobernantes tienen que estar sujetos a lo que marca las leyes, entiéndase por ello el apego al marco constitucional.

En la oración: *“Sólo es deber ciudadano el vigilar que los candidatos a cargos de representación popular son honestos y con solvencia para tomar decisiones (conocimientos, experiencia, habilidades).* Ella respondió: ***“Todos tenemos el derecho y la obligación de vigilar lo que sucede en la comunidad, de apegarnos a la ley; pero también los candidatos opositores tienen que observar que sus contrincantes sean honestos.”***

En la aseveración: *“La ciudadanía promueve el respeto al gobierno y la sociedad civil, debe elaborar leyes para proteger el derecho a la diferencia cultural, étnica, religiosa y de género.”* A lo que ella comentó: ***“Es conocida generalmente como uno de los términos de la gran dicotomía sociedad civil/estado. Negativamente, se entiende por sociedad civil la esfera de las relaciones sociales que no está regulada por el estado. Una vez que se ha delimitado bien el ámbito que se ejerce el poder estatal; pero incluso en una noción tan vaga se pueden distinguir diferentes acepciones según si predomine la identificación de lo no estatal como lo pre estatal, con lo anti estatal o con lo post estatal.”***

En contraposición es el caso de otra joven de 17 años, la cual considera con respecto a la oración de *“Los gobernantes tienen un poder ilimitado. Sólo pueden hacer lo que les marca la ley”*. Ella menciona: ***“Sí, sólo una mínima parte lo hace.”***

Del segundo enunciado: *“Sólo es deber ciudadano el vigilar que los candidatos a cargos de representación popular son honestos y con solvencia para tomar decisiones (conocimientos, experiencia, habilidades).”* La joven respondió: ***“Sí es algo muy importante para mí, son las ideas no completas o mal logradas desde mi punto de vista, tomando en cuenta todo lo que dicen los partidos políticos (aunque les quiten responsabilidad) ya que un ejemplo claro es que dicen que son promotores de la participación ciudadana del pueblo y de la vida democrática; pero considero que no veo nada de eso.”***

Con respecto a la tercera aseveración: *“La ciudadanía promueve el respeto al gobierno y la sociedad civil, debe elaborar leyes para proteger el derecho a la diferencia cultural, étnica, religiosa y de*

género.” Reflexiona: **“Estoy de acuerdo con el enunciado; pero nuevamente quisiera recalcar que en México tal vez si se den este tipo de soluciones. Pero no vemos nada claro por así decirlo, la ciudadanía participa, claro que sí, tenemos voz y voto; pero ¿Pero acaso nuestras decisiones son tomadas en cuenta? ¿En un país tan lleno de corrupción, qué se puede esperar? Ojalá algún día podamos cambiar esto.”**

Por último el pensamiento de un chico de 17 años; del primer enunciado: **“Los gobernantes tienen un poder ilimitado. Sólo pueden hacer lo que les marca la ley”.** Dice: **“No estoy de acuerdo, porque los gobernantes se aprovechan del poder que les otorga.”**

De la segunda aseveración: **“Sólo es deber ciudadano el vigilar que los candidatos a cargos de representación popular son honestos y con solvencia para tomar decisiones (conocimientos, experiencia, habilidades).”** Piensa: **“No todos toman en cuenta la iniciativa hasta que se presenta un conflicto con la corrupción.”**

Finalmente de la tercera oración: **“La ciudadanía promueve el respeto al gobierno y la sociedad civil, debe elaborar leyes para proteger el derecho a la diferencia cultural, étnica, religiosa y de género.”** Considera: **“La sociedad civil, se puede encontrar en el que la sociedad civil es absorbida en el estado, es un estado sin opinión pública, (o sea con una opinión oficial solamente). En un estado totalitario, como en el que luego se vive a veces en nuestro país, la sociedad civil se reduce a la esfera de las relaciones sociales, diferente de la esfera de las relaciones políticas.”**

En la actividad No. 6; donde los alumnos después de realizar la lectura del apartado del Libro de la Tercera Ola de Samuel Huntington y de compartir y expresar sus ideas con sus compañeros, tenía que hacer un análisis de imagen, identificando los conceptos de las olas democratizadoras, establecer la posibilidad de la lectura con unos recuadro de la tira cómica de Mafalda.

En el primer caso de la joven de 18, en la primera imagen donde Mafalda y sus amigos acuden a vacunarse en contra del despotismo; ella afirma: **“Causa única. El despotismo es la causa y esta afecta a todos y tienen que luchar contra ella, me identifico con Mafalda, porque podemos iniciar el cambio.”**

En otro recuadro donde Mafalda esta leyendo la definición de Democracia. Ella manifiesta: **“Bola de nieve. El pueblo al ejercer su soberanía afecta a ciertas personas, las cuales afectan a otras, y así consecutivamente. Al igual que Mafalda me reí un poco del pueblo que cree en eso.”**

En la última imagen donde Mafalda esta dando un discurso del Sí a la democracia, la joven considera: **“Solución que prevalece. Para demandar todas las esas peticiones debe ser diferente**

el problema; pero que se pueden resolver con una misma solución. Me siento identificada porque de cierto modo todos pedimos eso.”

Para la adolescente de 17 años, el análisis de la imagen; de la primera menciona: ***“Como se ve el estado o de la sociedad, no quieren que en un futuro, ellos pasen por la misma situación”.***

De la segunda piensa: ***“Se ríe porque lo que dice el diccionario, porque realmente no sucede.”*** Finalmente con respecto de la tercera asevera: ***“Todas las personas tenemos estos derechos.”***

Para el joven de 17 años, sobre el primer recuadro, considera: ***“Se refiere a un régimen totalitario, como los existen en algunas partes del mundo.”***

Sobre el segundo piensa: ***“Aquí se esta riendo de la definición de democracia, porque en muchos países no existe. La lectura explica lo que es la democracia.”***

Finalmente con respecto a la última imagen considera: ***“Esta imagen esta a favor de la democracia y la hace posible para que los demás se enteren. La lectura explica una circunstancia en la que el pueblo quiere democracia pero el gobierno no, aunque a veces lo acepta.”***

En la actividad No. 8, los alumnos tenían que leer el texto: ***La sabiduría del águila***, compartir con sus compañeros, algunas reflexiones y anotar las conclusiones a las que llegaron ellos después de intercambiar sus puntos de vista.

La reflexión a la que llega la chica de 18 años, tanto del texto como del intercambio de ideas es: ***“La enseñanza que me deja el texto, es que tienes que superar obstáculos en la vida y vivir lo mejor posible. Asumo una responsabilidad, al hacer un trabajo o una tarea.*** A la pregunta de ***¿Cómo fortalecerías la vida democrática del país?***, contesta: ***“No la podemos fortalecer, porque para nosotras no existe aquí en México aunque podría quedar esperanza en alguien.*** De acuerdo con su participación en las elecciones del 5 de julio de 2009, como parte de su formación ciudadana menciona: ***“Te hace responsable de lo que pasa en el país ya que es una decisión muy importante;*** con respecto a la posible abstención de los jóvenes; considera: ***“De darse es porque algunos piensan que las elecciones están arregladas y que votar sería una mejor opción de participar, más que la abstención.”***

Contrario a lo que llega la adolescente de 17 años, la enseñanza que le deja el texto es: ***“La reconstrucción de uno mismo, la mayoría de las veces suele ser dolorosa, lo que hace que (sic) dejamos todo lo malo atrás, para seguir en el camino con mayor entusiasmo. Asumo una***

responsabilidad al asistir al colegio diariamente. Con respecto al fortalecimiento de la vida democrática en el país; ella piensa: **“Aplicando los lineamientos de la democracia.”** Sobre su participación en las elecciones, considera: **“Ejerciendo el voto y en la construcción de una nueva democracia en el país.”** Finalmente con la posible abstención de los jóvenes reflexiona: **“No creo que se de una abstención, están formando parte de las elecciones, considerando las propuestas de los partidos y estando consiente para quien es tu voto y respetando que el voto es libre y secreto.”**

Por último, el joven de 17 años sobre la enseñanza que le deja el texto es: **“Que a veces tenemos que tomar decisiones que nos harán pasar por momentos difíciles, pero al final obtendremos beneficios. Asumir una responsabilidad, una situación serían las calificaciones, porque es una responsabilidad (sic) personal pasar las materias o reprobarnos.”** En cuanto al fortalecimiento de la vida democrática piensa: **“Demostrando que si hay avances y beneficios en la sociedad.”** En cuanto a su participación en las elecciones del 5 de julio, reflexiona: **“En que te das cuenta de lo importante que es para el país la participación de los ciudadanos.** Y de la posibilidad de abstención de los jóvenes piensa: **“Yo creo que algunos jóvenes no van a votar porque en sus casas les dicen que no sirve de nada y que el país va a seguir igual de todos modos. Mi participación es nula ya que aún seré menor de edad y no podré votar.”**

Reflexiones sobre la propuesta didáctica de aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo articula varios elementos que lo hacen complejo, tiene que ver por lo menos de siete características con las cuales hemos trabajado a lo largo de la investigación: a) el propósito de la educación, b) la función de la escuela, c) el desarrollo humano y cognitivo de los alumnos, d) las funciones del maestro, e) las funciones del aprendizaje, f) el uso de los materiales didácticos como estrategias para lograr un aprendizaje significativo, g) la resignificación de las ciencias sociales.

a) El propósito de la educación, tiene que ver con aquellos principios que le dan sentido a un proyecto educativo que desarrolla un país. En el caso mexicano y desde perspectiva latinoamericana, su esencia descansa en la alfabetización, cobertura de la educación básica a lo largo y ancho del país, a veces con esquemas rudimentarios de lo que se entiende y se propone en la retórica de los discursos reformistas de la educación en México.

Desde el sexenio de López Mateos, nuestro país entró a una reforma educativa que aun no termina y que sus alcances aun no dan cuenta de sus logros y propósitos. Recientemente con la puesta en marcha de las Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y de la Educación Media Superior (RIEMS), nos hacen ver un panorama aparentemente nuevo de lo que se ha llamado **“La Revolución Educativa”**, la cual pretende hacer del modelo educativo en México, uno que articule la educación básica con la media superior, modificando así las condiciones en las que se desarrollaba la educación nacional.

Este nuevo modelo, tiene tres retos importantes: 1) rebasar la retórica y sea capaz de responder con fundamentación y eficiencia a los problemas de la educación nacional; 2) que los objetivos que persigue logre re encantar la labor docente, creando una conciencia en el maestro y abandone ese desinterés frente a los nuevos proyectos y 3) que la enseñanza vía competencias logre rescatar el espacio áulico y por ende la vida dentro y fuera de la escuelas.

Se puede decir que una medida de este tipo requiere de tiempo y de análisis. Por lo que el país ya no puede estar inmerso en soluciones inmediatas, susceptibles a aplicaciones de corto o mediano plazo. Lo cierto es que hemos visto cómo estos intentos han fracasado y sólo agudizan los problemas.

Sí desde hace años el propósito de la educación era la articulación del nivel básico con el medio superior, estaríamos hablando de un proyecto que hubiese materializado varias cosas, a favor de una transformación no sólo de la educación, sino de las condiciones de trabajo más favorables para los egresados de los niveles superiores con un crecimiento sostenible, dejando atrás el subdesarrollo.

b) La función de la escuela, se reconoce que es uno de los espacios donde se aprende, se valida y se acredita el aprendizaje; pero la enseñanza bajo la perspectiva del aprendizaje significativo, va más allá, de sus funciones sociales, políticas, reproductora o emancipadora de las formas de producción.

El aprendizaje significativo, como proyecto escolar, reconoce al alumno que llega al aula es un sujeto con identidad, cultura y saberes propios, además de que es participante de un grupo sociocultural en el cual se desarrolla, conoce, construye y reconstruye significados, comparte y crea una identidad como sujeto.

La visión y misión del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), nació bajo los principios del constructivismo, de esta manera buscó el que los alumnos sean autodidactas, críticos, manejando el aprender a aprender; pero como hemos visto, estos propósitos se fueron moldeando a través de los años que se fueron diluyendo, que se cayó en un aplicación mecánica de los conocimientos y por ende en un aprendizaje memorístico, sin que le significara algo a los adolescentes.

Ahora el gran reto, que se tiene al enseñar bajo competencias y en especial de las ciencias sociales, es reconocer a los sujetos que hacen el conocimiento por un lado al alumno, como individuo, de su cultura y su saber. Parte de este saber lo constituye también el contexto en el cual se ha llegado a este saber; por ello es importante y determinante conocer este contexto.

Por otro dotar al maestro, de las herramientas y/o los métodos para conocer con mayor atención y profundidad a sus alumnos como sujetos individuales y a su grupo como entidad social, dinámica y generadora de nuevas prácticas culturales.

En este sentido, el conocer de donde vienen sus alumnos, bajo que contexto se desarrollan, cuáles son sus métodos de estudio, su consumo cultural; esto posibilitará hacer adecuaciones al programa de la materia, no para hacerla más ligera. Al hacer una exploración de los alumnos, se reconoce que cada alumno aprende de manera diferenciada, de acuerdo a sus necesidades; por tanto se tiene que aprovechar el modelo del propio CCH, donde la interacción con los pares también es generadora de aprendizaje significativo.

c) El desarrollo humano y cognitivo de los alumnos, es vital para desarrollar cualquier aprendizaje; por lo que el docente debe conocer la etapa de desarrollo por la cual esta pasando sus alumnos; más si se trata de los adolescentes; ya que haciendo esto puede saber a que problemas de aprendizaje se enfrentará a lo largo del curso, de las necesidades de sus alumnos al acceder al conocimiento.

Como hemos visto con anterioridad es en la adolescencia donde el desarrollo cognitivo de los individuos va madurando, donde se potencializa el proceso de abstracción-concreción, donde los jóvenes pueden hacer correlaciones de las variables, hipótesis, conexiones causales y problematizar.

La propuesta de aprendizaje significativo, en la enseñanza de las ciencias sociales, es hacer que los alumnos accedan al conocimiento de acuerdo a la etapa en la que se encuentran, en la construcción de su identidad, de la incorporación de su historia de vida al proceso de aprendizaje, lo que redundaría en el carácter metodológico de los materiales didácticos que se empleen en el aula.

La propuesta de aprendizaje significativo en este sentido, parte del supuesto de atender dos grandes problemas a los que se enfrenta el docente dentro del aula, como lo son aridez de los contenidos y la reprobación. En el caso del primero se puede caer en la apatía y en el abandono de las clases por parte de los adolescentes y en el segundo la deserción que se da en las aulas, siendo una problemática que abate al CCH, en específico del área histórico-social.

Esta propuesta de aprendizaje significativo, sin caer en la exageración, es una base para el perfeccionamiento del proceso cognitivo en el que se encuentran los jóvenes del bachillerato; reduciendo con ello los problemas antes mencionados, haciendo una educación que vincula la vida familiar, social y afectiva; por lo que los alumnos al final obtienen una educación integral, bajo una lógica de investigación acción, respetando su ser y el ahora.

d) Las funciones del maestro, una propuesta de aprendizaje significativo, tiene que romper con los paradigmas de los docentes tradicionalistas, verbalistas y bancarios, más bien es de abrirse a nuevas lógicas que lo lleven a establecer hipótesis sobre su práctica docente, de conocer como son sus alumnos, en que medio se desarrollan, cual son los problemas que los aquejan en lo familiar, económico y social, ya que estos son un potencial para que se de el abandono de las aulas.

El docente debe ser un apoyo, que guie a los jóvenes en la búsqueda de su propio aprendizaje, dejando de lado la unidireccionalidad de la educación al emitir una calificación al final del año. En el caso de las ciencias sociales, es abrirse a nuevas interpretaciones a la búsqueda de sentido a reencantar el mundo, buscando que los alumnos apliquen su imaginación sociológica, su oralidad, su experiencia.

Una enseñanza de tipo tradicional, trunca el desarrollo cognitivo de los alumnos y el desempeño docente. Como lo vimos con la puesta en marcha de la propuesta frente al grupo durante los tres semestres de Práctica Docente, pudimos conocer las distintas formas en como los maestros hacen su trabajo en el aula; lo que nos llevó a hacer una guía didáctica que acercara a los alumnos a una problemática en específico y el trato con los alumnos fue más cercano, se dejaban lecturas de manera individual o por equipo y se revisaban las conclusiones y las dudas que se tuvieran en lo particular o en equipo.

e) Las funciones del aprendizaje. El aprendizaje es un hecho histórico social complejo, en principio constituye un proceso de construcción de significados y usos sociales de manera permanente que se inicia mucho antes de la escolarización, cuando el individuo aprende a ser parte de un núcleo social primario (la familia), par pertenecer a otros.

El aprendizaje dentro del aula, se construyen los significados del lenguaje, de su uso y de las funciones de con sus vertientes de oralidad y escritura. El aprendizaje además conecta las experiencias vividas por el sujeto con la información que tiene, las dudas, conflictos y errores constructivos surgidos de la interrelación con sus pares.

Bajo este contexto, la propuesta de aprendizaje significativo que se puso en marcha en el CCH-Sur, en las materias de Ciencias Políticas y Sociales I y II; buscó la articulación de la lectura individual

con la grupal de un texto y que los sujetos se vieran involucrados y atraídos conexiones con los otros; estableciendo con ello una relación con lo simbólico, significativo para cada uno de ellos.

Por ello la principal meta de cada una de las guías didácticas fue la establecer una relación entre lo individual y lo colectivo; ya que creemos que el aprendizaje significativo, es un continuo constructo social, donde se apropia del conocimiento por y para los otros; pero también es un proceso sobre la base de los saberes, experiencias y finalidades individuales.

Por otro lado que buscamos en las guías didácticas como propuesta de aprendizaje significativo fue el valor que se le confiere a la lectura, los usos y funciones parten de una significación, que es reconstruida ya sea en lo individual o en lo colectivo, que mediante los conocimientos previos y con las interrelaciones que se dieron en cada una de las actividades, constituyó un potencial para que dieran las articulaciones entre lo cotidiano y el conocimiento, lo que derivó en la construcción de un aprendizaje significativo, en aquello que le significó a cada uno de los alumnos.

El rescate de lo cotidiano, fue un vínculo que se buscó para interactuar con los alumnos, para hacer los enlaces entre la teoría y la práctica, hacer un proceso dialéctico entre el contexto de los alumnos y las lecturas; por lo que el análisis de las imágenes fue el vehículo para conocer, comunicar y construir el conocimiento, desde otra lógica.

Como evidencia de lo anterior podemos mencionar el anclaje que hicieron los alumnos, con el tema de la familia, la cual ya dejó de ser nuclear a ser monoparental, de los roles que juegan sus papás, en la manutención, educación y en la asignación de roles al interior y fuera del grupo familiar.

Del enlace de ciertas alumnas desde su contexto de género, al abordar el tema del papel de la mujer, donde se cuestionaron el rol que juegan dentro su familia, la sociedad; la crítica a los materiales desde su perspectiva hizo posible el debate sobre la transformación que ha venido dándose en las décadas recientes, sobre la participación más activa de la mujer no sólo en la parte productiva, sino en lo académico, social, político y cultural de nuestro país.

f) El uso de los materiales didácticos como estrategias para lograr un aprendizaje significativo. Esto nos llevó a establecer los por qué, para qué y los cómo para que se de o se potencialice un aprendizaje en los alumnos.

Se hizo una planeación de acuerdo a las estrategias que se desarrollen en los tres momentos de una clase, como son introducción, desarrollo y cierre. En cada una de ellas, influyen los organizadores, los efectos esperados por el docente; así como del trabajo al interior del aula el cual comprende: Mensajes verbales – corporales – del docente y de los alumnos; la organización de la tarea y la clase; las

formas de interacción horizontales-colaborativas, que se establecen en interacción profesor-alumno y alumno-alumno, una evaluación cualitativa; ello derivará a enseñar a pensar y al respeto al Otro, al Trabajo, a la Dignidad de cada uno de los participantes en el salón de clases.

El aprendizaje significativo, en el manejo de los materiales didácticos tiene que ver con las metas de la tarea. Entendiendo a esta no a la actividad extra clase; sino al ejercicio diario, de cada clase, que a su vez esta interconectada con la propia competencia y la responsabilidad de los alumnos por adquirir el conocimiento; por lo que la interacción maestro-alumno y alumno-alumno; se puede llegar a la socialización de la enseñanza; que nos lleva al reconocimiento y la aprobación de los otros, a la diversidad de respuesta y a la autonomía que se va generando en cada uno de los alumnos.

El uso de los materiales didácticos en el aprendizaje significativo esta estrechamente ligado con el contenido y la dosificación de este a lo largo del curso; en donde la selección de los materiales didácticos, recursos audiovisuales y del aprovechamiento de cada lugar del salón, harán no solo una clase dinámica, sino un aprendizaje activo que potencializa las competencias y capacidades de los alumnos; donde la motivación juega un rol importante para que los alumnos lleguen y salgan del salón con el interés de aprender y conocer algo nuevo, de reforzar lo aprendido; ya no en lo eterio de la teoría sino en la vinculación teoría práctica.

El valor potencializador de los materiales didácticos usados en la Práctica Docente III, permitió la identificación de las alumnas con una imagen femenina de Mafalda; lo que nos lleva a la reflexión de la inclusión de la perspectiva de género en el aula, de usar un lenguaje incluyente, en la planeación, los recursos didácticos que favorezcan el diálogo con la otredad y del análisis de lo diferente reconstruir una problemática, que sirva al grupo comprender una realidad que se presenta compleja.

g) La resignificación de las ciencias sociales. Este punto, nos habla del rompimiento de las lógicas aprendidas, para aprender otras; para ello nos dimos a la tarea de conocer como se han enseñado las ciencia sociales en el país, de su institucionalización, las crisis por las que ha pasado y la forma en como se estructuran en un plan de estudios.

Nos dimos a la tarea de comprender el desarrollo de las ciencias sociales en el contexto nacional y latinoamericano; para comprender el propósito de la educación en esta área del conocimiento. Además de conocer el modelo educativo del CCH, de las etapas por las cuales ha pasado para con ello hacer una propuesta de aprendizaje significativo.

Durante las Prácticas Docentes I, II y III, pudimos observar que varios chicos de otros grupos estaban afuera del salón, o que llegaban tarde a sus clases; ello nos hizo reflexionar sobre las

expectativas que tienen los jóvenes sobre la educación que están recibiendo, se pueden plantear varias hipótesis que recaen en el ausentismo y el índice de reprobación que tienen las áreas de matemáticas y ciencias experimentales. Como por ejemplo: La formación que reciben en el CCH, los confronta con el plano de la crisis económica del país; es decir que sí la educación cubre sus expectativas de movilidad social. El CCH, está respondiendo a una educación de calidad integral o será que el modelo educativo ya dio lo necesario y preciso hacer una reforma de sus planes y programas.

Para ello el material que se empleo, buscó el que los alumnos usaran la imaginación sociológica, la biografía, mediante el diario de campo para que su aprendizaje fuera significativo y relevante. Por lo que en cada guía se puso el enfoque en los significados comunicativos de los textos, imágenes, cuadros y mapas mentales.

De esta manera se potencializó la comprensión lectora, el desarrollo del lenguaje, y la búsqueda de información complementaria para la realización de un ensayo como actividad final de aprendizaje. Los resultados, hacen referencia del desarrollo cognitivo de los jóvenes, de cómo hablan, quiénes son, de dónde vienen, cómo escriben y que experiencias han tenido previas a la lectura de los materiales.

En el espacio áulico, pudimos abrir las ciencias sociales a nuevas de formas de interpretación de los fenómenos sociales a partir de la significancia de cada uno de los participantes, del uso del lenguaje como un medio de comunicación entre los miembros del grupo.

El uso de la reflexión sobre las experiencias, sirvió para expresar simbólicamente, el acontecer de cada uno de los estudiantes, de involucrarlos a pensar en el nosotros, dejando atrás la memoria y el almacenar conocimientos sin ninguna aplicación, de comprender el texto a través de la propia historia de vida, vinculando con el tiempo y el espacio en el que se vive.

CONCLUSIONES.

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
Paulo Freire.

A lo largo de la investigación venimos desarrollando, la idea de que la educación en el caso de América Latina y en particular de nuestro país, se ve afectada por la realidad en la que se desenvuelve. Parte de un proceso continuo de reformas, adecuaciones y cambios estructurales en los modelos educativos, que hacen de la enseñanza se encierre en el paradigma de la complejidad; por las constantes transformaciones por las ha pasado.

El aprendizaje por su parte está vinculado con la aplicación de las políticas públicas, los objetivos de los Planes Nacionales de Desarrollo; donde se separa obedece a los propósitos de la producción, la competitividad, bajo esquemas de eficiencia, rendimiento y eficacia en los servicios, olvidándose de la reflexiva humanística y del carácter social.

Los anhelos de la investigación nos dieron un acercamiento a los problemas y retos de los docentes, de conocer la forma en como se forman, sus condiciones sociolaborales al insertarse en el seno educativo.

La didáctica, vista desde la interdisciplinariedad de conocimientos, ofrece una gama de conocimientos, metodologías, epistemologías y métodos de enseñanza que al ponerlos en práctica, requiere el reconocimiento de por lo menos dos modelos de desarrollo didáctico.

Uno visto desde el positivismo o conductismo, donde el docente solo se preocupa por terminar el temario, su hora clase, sin preocuparse que hagan sus estudiantes por aprender; se recurre al memorismo, a una enseñanza trasmisionista.

El otro punto desde la óptica del constructivismo; -el cual tiene varias aristas como el procesamiento de la información, socialización del conocimiento o la del aprendizaje significativo, en la que hemos basado nuestra investigación- se enmarca en lo explicativo, interdisciplinario donde convergen aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos de la enseñanza. Ello permite un profesionalismo y cientificidad al acto educativo, al poner al docente como investigador de su propia práctica docente.

El constructivismo puesto en marcha en el aula; posibilita la crítica de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje; es decir, permite la interacción entre el alumno y el docente conjuntamente con el contenido de la asignatura y los materiales didácticos.

El papel del maestro bajo esta perspectiva, hace reflexionar sobre su actuar, de la didáctica así como de la pertinencia de los recursos que emplea; además le permita nutrirse de teorías pedagógicas, de la hermenéutica y de la investigación-acción, permitiéndole superar la enseñanza bancaria tradicional, centrada en el profesor.

Por su parte se requiere que el alumno vaya abandonando aquellos aprendizajes que no le permiten explotar sus capacidades, que cuestione su actuar y se asuma como sujeto activo de su propio aprendizaje.

En consecuencia, la puesta en marcha didáctica desde el aprendizaje significativo, implica la reflexión del currículo escolar, contenido de la asignatura y de la función de los materiales didácticos; de esta forma se cierra el círculo del proceso de enseñanza aprendizaje, que se engloba como investigación del espacio áulico.

Dicho en otras palabras el contenido de los planes y programas de estudio se convierten en una hipótesis que se comprueba o se rechaza el salón de clases. El profesor que lleva un registro detallado de lo que acontece en el aula, reflexiona sobre su interacción con los alumnos, de éstos con sus pares, al dar a conocer un nuevo concepto o dándole continuidad a un tema, hará posible que modifique su práctica docente, acercándose cada vez más hacia el constructivismo y al aprendizaje significativo.

Enseñar Ciencias Sociales implica un reconocer una serie de problemas que las atañen desde aquellos que van en la búsqueda de su carácter científico, hasta la interpretación y aplicación de las diversas teorías que la fundamentan; además del carácter ideológico que el profesor o los alumnos puedan tener sobre ellas; su fundamentación metodológica que inciden en el contexto del análisis y la investigación social que se pueda desarrollar dentro del aula.

Además de lo anterior, cabe señalar que las Ciencias Sociales, contextualizadas en la enseñanza de nuestro país, tienen el carácter coyuntural, sociohistórico, político, económico, ético, ontológico y axiológico de cada etapa por la cual ha pasado nuestra sociedad; las convierte en presa fácil de lo que se quiera enseñar, o aquello que debería ser conocido por parte de los diversos aparatos oficiales que dan las pautas para la creación o cierre de alguna área de las ciencias sociales. Pongo el caso más reciente la desaparición de la filosofía en el Bachillerato Nacional que imparte la SEP.

Por otra parte, la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el aquí y ahora, obliga no sólo a los teóricos, sino a los pedagogos, administrativos, docentes y maestros a entrar al compromiso del desafío cibernético y tecnológico que se viene desarrollando desde finales del siglo pasado y principios de este.

Lo que nos lleva una doble tarea para el docente: Una primera reconocer que su práctica se ve afectada por la competitividad e innovación tecnológica en la que sus alumnos, están inmersos y en la cual él tiene que dar pasos a veces agigantados. Y otra que el mismo desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S); pueden ser un catalizador para promover dentro de sus alumnos las capacidades y potencialidades del aprendizaje significativo; clarificando para ello, el buen uso de estos recursos cibernéticos.

Para ello tendrá que analizar en que unidad temática es pertinente el empleo, si con ello se pueden hacer puentes de entendimiento entre la teoría y la práctica, de acercamiento a la vida cotidiana de los alumnos, aprovechando así este recurso para fomentar algunas estrategias que puedan servir para el anclaje de algunos conceptos o desarrollar las capacidades metacognitivas, sociocognitivas y creativas que tienen los alumnos.

***El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
Paulo Freire.***

Enseñar Ciencias Sociales, mediante una propuesta de aprendizaje significativo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, implica reconocer y comprender tres fases básicas para la puesta en marcha: **conocer** la teoría del constructivismo y del aprendizaje significativo; para saber qué, cómo y por qué de los contenidos, por un lado y por otro percatarse de las necesidades de los alumnos en cuanto a su formación y de esta forma orientar el conocimiento; **planificación** que tiene que ver con la dosificación de los contenidos, la selección de las distintas estrategias didácticas; así como de los materiales didácticos de cada clase; **práctica** que reconoce los procesos previos de los alumnos, del contexto en el que viven y se desarrollan, pero también hace de cada sesión una investigación que lo lleva a plantear hipótesis sobre su propia práctica docente.

Bajo estas circunstancias y de las experiencias obtenidas a lo largo de los tres semestres en que estuve frente a grupo en el CCH-Sur y de acuerdo a los objetivos e hipótesis que nos planteamos al inicio de la investigación y se fueron modificando conforme íbamos avanzando, se pueden inferir algunas consideraciones sobre la ***Propuesta Didáctica de Aprendizaje Significativo en la Enseñanza de las Ciencias Sociales.***

∞ El conocimiento y el aprendizaje, al estar estrechamente vinculados y condicionados por las políticas públicas, del desarrollo y crisis de las ciencias sociales; son un reflejo del desarrollo científico y tecnológico de una sociedad.

Por lo que es conveniente articular estos referentes con el currículo, en función de proyectos de investigación social dentro del aula; o en problemas de conocimiento, en el ejercicio de las competencias y capacidades de los alumnos al abordar un tema en específico; encontrarse con la inter e intradisciplinariedad de las ciencias sociales, lo que nos llevaría a la análisis de la complejidad de los fenómenos sociales.

Reconociendo lo anterior el proceso de enseñanza aprendizaje, es más dinámico; permite hacer un salto cualitativo del texto y de la teoría a la práctica; a desarrollar en el aula la enseñanza mediante la solución de problemas, por lo que aproxima al alumno a contextualizar el aprendizaje de manera significativa, a establecer relaciones teórico-metodológicos, con la vida diaria, teniendo una actitud renovada de la sociedad y los fenómenos que se estudian o se analizan.

∞ El aprendizaje significativo, parte del reconocimiento de la etapa del desarrollo humano de los alumnos, de sus habilidades y niveles metacognitivos, que van desarrollando a lo largo de su estancia en la escuela y de las capacidades, experiencias que tienen para poder resolver problemas ya sean de orden práctico o teórico.

De esta manera, el aprendizaje significativo, se logra al poder articular el conocimiento ordinario con el teórico, encontrando con ello una resignificación de las cosas, haciendo posible la explotación de la imaginación sociológica que se desprende de esta dicotomía, lo que hará que tanto alumnos como el profesor se conviertan en investigadores de su propia actividad para después llegar a comprender la realidad en la viven.

∞ El aprendizaje significativo, en las ciencias sociales, es continuo proceso de desaprender para aprender; es decir, se potencializan al máximo, los conocimientos previos de los alumnos, la secuenciabilidad de los contenidos, la transferencia del conocimiento y la aplicabilidad de lo aprendido en lo cotidiano y viceversa.

Con los jóvenes del quinto semestre, durante el desarrollo de la Práctica Docente II; el tema central era la importancia de la familia y el papel de la mujer, algunos de los alumnos pudieron hacer este proceso de metacognición. Al poder en blanco y negro cuales eran los roles de sus padres y de la importancia de cada uno de ellos en su vida; así como de lo manifestaron sobre el papel de la mujer en la sociedad actual; no se quedaron en la repetición o memorización de los conceptos vistos en clase;

sino que fueron más allá. De su expresión narrativa se pudieron sacar puntos de encuentros y de análisis sobre como fueron aprendiendo mediante el aprendizaje significativo.

∞ El aprendizaje significativo en la enseñanza de las Ciencias Sociales, tiene que ver con el diseño y aplicación de las estrategias didácticas, durante los tres procesos de la clase- apertura, desarrollo y cierre- porque cada etapa presupone objetivos o metas que los alumnos tiene que ir procesando para que se de la transferencia de la información ordinaria en significativa y del andamiaje que el docente tiene que establecer para que los jóvenes puedan ir construyendo su conocimiento de acuerdo a sus propias necesidades.

Durante la aplicación de las tres prácticas de campo los alumnos tuvieron que hacer diversas actividades y al final del día había una pequeña evaluación de lo aprendido y de lo aprendido en la sesión anterior, servía para hacer las conexiones con el nuevo conocimiento de la nueva clase y hacer una proyección de las metas que se plantearon para la elaboración del ensayo como evaluación de todo lo analizado en el aula durante el tiempo que estuve frente a grupo.

∞ La enseñanza del aprendizaje significativo en las ciencias sociales, necesita del uso de materiales didácticos. Unido con lo anterior, los materiales didácticos deben de ser pertinentes, adecuados, contextualizados y diseñados para la etapa del desarrollo de los adolescentes.

Por otra parte, los materiales didácticos, deben de ser planeados con una iconografía, lenguaje y secuencialidad de las actividades adecuadas para que no presenten ambigüedades o que no cumplan con los objetivos; pero también deben de incorporar elementos de género; que involucren tanto a ellos como a ellas.

En el diseño de las guías didácticas, para las prácticas II y III, se utilizaron imágenes de tiras cómicas y la iconografía en su mayoría tenía una mujer; que desde una perspectiva de género, se puede hablar de una exclusión positiva de la figura del hombre. Sobre este punto sería pertinente que se pudieran realizar estudios de este tipo para acercarnos más a los temas de equidad e igualdad en el aula, recordando que el maestro, no solo enseña conceptos sino actitudes para la vida; por lo que el respeto a la diferencia y a la otredad, se fomenta desde el salón de clases.

∞ La enseñanza del aprendizaje significativo en las ciencias sociales a nivel bachillerato, reconoce la flexibilidad y adecuación de los contenidos al operacionalizarlos; por lo que prepara a los adolescentes al siguiente nivel escolar, y/o les da herramientas para seguir aprendiendo fuera del aula.

Por lo que la formación docente es un tema recurrente para la profesionalización de los que dedican su vida a la enseñanza. De ahí que los profesores tienen que ser capacitados constantemente;

además de que asuman su papel histórico en la transformación de los jóvenes hacia la construcción de una sociedad justa, con equidad y respeto.

Es entonces que el aprendizaje significativo regresa como bumerán al maestro para comprometerse con un desarrollo integral de sus alumnos, al aceptar las evaluaciones que los sus discentes le hagan sobre su actuar, sus errores entonces serán vistos como las vías de seguir aprendiendo y donde importan más los procesos cognitivos que pueda lograr en su grupo mas que los resultados numéricos que estos pudieran obtener.

∞ Finalmente el desarrollo de una enseñanza de aprendizaje significativo en las ciencias sociales, facilita el desarrollo creativo de las teorías, medios, recursos, estrategias y técnicas de aprendizaje del profesor; porque sólo en la articulación de todo ello se logra que los alumnos sean más creativos y críticos. Incluye el conocimiento en la vida nacional, social y política para contextualizarla desde el aula y esta se enseña a partir de problemas concretos inherentes a la enseñanza para buscarles solución en colectivo y desde la interdisciplinaridad.

BIBLIOGRAFIA.

ALTET, Marguerite, 2005, "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar prácticas" en Léopold Paquay et al. (Coords.) **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.** FCE. México.

ARREOLA, José, 2008, **En Agenda CCH 2008.**

AUSUBEL, P. David, 2002, **Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.** Paidós, Barcelona.

AZEVEDO, Fernando, 1964, **Sociología de la educación.** FCE, México.

BAGÚ, Sergio, 1994 "La enseñanza de la historia y las ciencias sociales" en **Viejos y nuevos problemas de las Ciencias Sociales, UNAM.** México

BERGER, L. Peter; Thomas Luckmann, 2000, **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido.** Paidós Studio México.

_____, et al, 1997, "El problema de la modernidad y la sociología del conocimiento" En **Metodologías contemporáneas en ciencias sociales,** UNAM, México.

CARRETERO; Mario y José Antonio León *Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia*, Cap. 17, págs. 465-466. En Palacios, J. Marchesi, A. y Coll. **Desarrollo psicológico y educación.** Vol. 1 Psicología evolutiva.

CASASSUS, Juan, 2000, **Tareas de la educación,** Norma Argentina.

Cueva, Agustín, 2002, **El desarrollo del capitalismo en América Latina.** Ed. Siglo .XXI. México.

CHARLIER, Evelyn, 2005, "Como formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica", "Referencias bibliográficas" en Leopold Paquay et al (Cords.) **La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias** FCE, México.

DAVINI, María Cristina, 1995, "Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales" en **La formación docente en cuestión: política y pedagogía.,** Paidós, Buenos Aires.

DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida y Gerardo Hernández Rojas, 2006, "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" En **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.** Ed. Mc Graw Hill, México.

_____, y Muriá Vila, Irene (Coord), 1996, **Constructivismo y enseñanza de la Historia.** Fundamentos y recursos didácticos de apoyo a las materias de Historia Universal Moderna y contemporánea I y II. UNAM-CCH, México.

DURKHEIM, Emilio, 2002, **Educación y Sociología,** Ediciones Coyoacán, México.

_____, 2002, **La división del Trabajo Social,** Ediciones Coyoacán, México.

FLORES, Suaste Jaime, 2008, "*Madurez y experiencia en beneficio del aprendizaje de los alumnos.*" **En Agenda CCH 2008.**

Fukuyama, Francis, 1996, **El fin de la Historia y el último hombre.** Planeta, México 1996.

GARDENER, Howard, 2000, **La inteligencia múltiple.** ED. Paidós. México.

GOLEMAN, Daniel, 2002, **La inteligencia emocional.** México. Ediciones Buenos Aires Javi. México.

JIMÉNEZ, García, Marco Antonio, 2000, "Génesis y transformaciones paralelas en la escuela y el aula" en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.) **En los márgenes de la educación: México a finales del milenio**, SADE y Plaza y Valdez, México.

KIMMEL, Douglas C. e Irving B. Weiner, 1998, **La adolescencia una transición del desarrollo.** Ariel Psicología España.

KHUN, T.S., 2000, **La estructura de las revoluciones científicas**, Ed. FCE. México.

LATAPÍ, Pablo, 2002, "Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad", en **Valores, Calidad y Educación, Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación.** Santillana (Serie Aula XXI), México.

LÓPEZ y López, Diana Alicia y Santillán Reyes Dulce María, 2008, **Perfil de Ingreso y Trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generación 2007.** Ed. DGCCH, México.

MARDONES, J. M. y N. Ursua, 2000, **Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Ed. Ediciones Coyoacán**, México.

Marx, Karl y Federico Engels, 1992, **Manifiesto del Partido Comunista**, Ediciones Quinto Sol, México.

MORENO, Amparo y Cristina del Barrio, 2000, **La experiencia adolescente, a la búsqueda de un lugar en el mundo.** ED. AIQUE. Argentina.

NERICI, G. Imídeo, 1985, **Hacia una didáctica general dinámica.** ED. Kapeluz Argentina Buenos Aires.

OBIOLS, Guillermo y Silvia Di Segni de Obiols, 2004, **Adolescencia postmodernidad y escuela secundaria.** ED. Kapeluz. Argentina.

OCDE, 1996 **Exámenes de las políticas Nacionales de Educación.** (México Educación Superior) México.

ÓRNELAS, Carlos, 1995, "Democracia y autoritarismo: el currículo oculto del sistema educativo mexicano" en **El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo**, CIDE/NF/FCE, México.

PAPALIA, D. Olds S. y Feldaman, R., 2004, **Desarrollo Humano.** Mc Graw Hill 9ª. Edición. México.

PAOLI, Bolio José Francisco, 1990, **Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México** CIIH-UNAM-Porrúa, México.

PÉREZ, Juárez Carolina Esther, 2007, "*Problemática general de la didáctica*" **En Fundamentación de la didáctica** Ed. Gernika, México.

POZO, J.I. y Pérez E.M., 2003, **Conocimiento de los contenidos para la construcción de capacidades: aprendizaje y enseñanza en diferentes materias.** En Monereo (Ed) Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona. UOC.

PUIGRÓS, Adriana, 1980, **América Latina y la crisis de la educación.** Nueva Imagen, México

_____, 1990, **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana.** ED. CNA.

_____, 1980, **Imperialismo y educación en América Latina** ED. Editorial Nueva Imagen,

RAMÍREZ, Liberio Victoriono, 1998, "El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática". **En Universidad Contemporánea Racionalidad política y Vinculación Social** Tomo I, UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa. México.

ROBLES, Martha, 2002, **Educación y sociedad en la historia de México.** Ed. Siglo XXI. México.

RODRÍGUEZ, Gómez Roberto, Hugo Casanova Cardiel (Coords.), 1998, **Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social.** ED. UNAM-CESU-Miguel Ángel Porrúa.

RICE, P., 1999, **Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura.** Prentice Hall. España.

Santrock, Jhon, 2004, "Estrategias de enseñanza. Para ayudar a los estudiantes a formar conceptos." **Psicología de la educación.** Mc Graw Hill. México.

SAVATER, Fernando, 2002, "*La educación y los valores de la ciudadanía*". **En Valores, Calidad y Educación Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación.** Santillana, (Serie Aula XXI), México

Secretaría de Educación Pública, 2005 "**Contexto de la Educación Media Superior**" **En Equidad e innovación en el desarrollo educativo nacional.** SEP.-FCE. Col. Editorial del Gobierno del Cambio. México.

TEDESCO, Juan Carlos, 2002, "*Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Notas e hipótesis de trabajo*" **En Valores, Calidad y Educación Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación.** Santillana (Serie Aula XXI) México.

TABERNER, Guasp José, 1999, **Sociología y educación.** Tecnos, Madrid.

VANTI, Nigrini Giovanna, 1990, "*Tendencias de la Institucionalización y profesionalización de las Ciencias Sociales en México*" **En Desarrollo y organización de las Ciencias Sociales en México.** CIIH-Porrúa.

VARELA, Petito Gonzalo, 1996, **Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria.** Coordinación de Humanidades-UNAM-Miguel Ángel Porrúa. México.

WALLERSTEIN, Immanuel, 1996, "¿Qué tipo de ciencia social debemos construir?" en **Abrir las ciencias sociales,** CIIH-Siglo XXI, México.

WEBER, Max, 2000, **La ética protestante y el espíritu del capitalismo.** FCE, México.

_____, 2000, **Economía y Sociedad.** FCE, México.

WRIGHT, Mills C., 2000 “La promesa” *En La imaginación sociológica*. FCE. México.

ZABLUDOVSKY, Gina, 1995, “Teoría y metateoría en las ciencias sociales contemporáneas” *En Sociología política y el debate contemporáneo*. UNAM-Porrúa. México.

HEMEROGRAFÍA.

Pérez Juárez, Esther C. (2007) “La transición de los contenidos y la selección de la metodología educativa” en op cit. Gernika. México. Págs.

CRUZ, Martínez Ana Guadalupe, 2002, “Modernidad y docencia”, *En Siglo XXI. Perspectivas de la educación desde América Latina*, No. 2 nueva época enero-abril de 2006.

Barbatarlo, Anita, 2002, “Investigación cualitativa y formación de profesores: Diario de campo e Historia de Vida” *En Revista El Despertar Académico*. Univ. V. de Méx. Año 4 No. 17. Abril. 2002,

Fuentes, Molinar Olac, 2007, “Los que llegan. El bachillerato ante los egresados de la secundaria” *En Eutopía*, Número 1, enero-marzo 2007.

LÓPEZ y López, Diana Alicia y Santillán Reyes Dulce María *Perfil de Ingreso y Trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generación 2007*. Ed. DGCCH, México 2008.

CIBERGRAFÍA.

www.cch.unam.mx/ssaa/siladin. Fecha desconocida, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

www.cch.unam.mx/spi/. Fecha desconocida, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

www.cch.unam.mx/normatividad/reglamento. Fecha desconocida, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

www.cch.unam.mx/dgcch/se. Fecha desconocida, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

www.cch.unam.mx/si/educacion. Fecha desconocida, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

www.cch.mx/si. Fecha desconocida, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

www.cch.mx/sa. Fecha desconocida, (publicación en línea), Revisada el 10 de enero de 2009.

ANEXOS:

1. Guía Didáctica: La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, el papel de la mujer.
2. Guía Didáctica: La ciudadanía, sociedad civil, la democracia política y la democracia social.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO.
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
PLANTEL SUR.
Clave: 035.**

La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, el papel de la mujer.

***Materia: Ciencias Políticas y Sociales I.
Optativa.
Clave. 1512.
Semestre V.
Área Histórico Social.
Modalidad: Curso Taller.
Horas por semana: 4.
Número de Créditos: 8.
Elaboró: Lic. Enrique Ortega Correa.
ericosociologo@yahoo.com.mx
Fecha: Diciembre de 2008.***

Índice.

	Págs.
Presentación.	1
Cómo usar la guía.	2
Introducción.	3
¡Bienvenidos a bordo!	4
Articulación de conocimientos.	5
Tema I Los sistemas de parentesco.	6
Comparto mis ideas.	7
Articulación de conocimientos.	7
	7
Tema II. La familia.	
Antropología de la familia y el estudio de caso.	8
Articulación de conocimientos.	16
Esto aprendí.	17
Comparto mis ideas.	18
	18
Tema III El machismo y el papel de la mujer actual.	
La mujer como objeto.	19
Machismo y problemas de género.	26
Participación sociopolítica y toma de decisiones de las mujeres.	27
Los problemas de género.	41
Articulación de conocimiento.	42
	43
Tema IV. Sobre los comportamientos sexuales y reproductivos.	
Comparto mis ideas.	
Esto aprendí.	44
Criterios de evaluación.	45

La familia: paso de la familia a la moderna, autoritarismo y sexualidad, el papel de la mujer.

Presentación.

Como parte de la segunda unidad de tu programa de estudios de Ciencias Políticas y Sociales I, estudiaremos a la familia que es una de las instituciones que conforma la sociedad; como viste anteriormente los humanos se relacionan entre sí formando grupos o colectividades **primarias** (familia) y **secundarias** (amigos y compañeros); con los cuales existen afinidades y nexos.

En este sentido, el estudio que abordaremos a continuación será el desarrollo histórico que ha tenido la familia, que va desde su **concepción tradicional** hasta llegar a una **visión moderna**, lo cual se refleja en los cambios que se han promovido en la asignación de **funciones y roles**, ya sea al interior o al exterior de este grupo social y cómo estos cambios han impactado en el desenvolvimiento de la mujer en la sociedad; la cual ha dejado de tener únicamente **su función de reproducción y de educación** familiar para incorporarse cada vez más a la fuerza laboral.

Desde esta perspectiva nuestro estudio tendrá dos vertientes: por un lado, el análisis de la familia; y por el otro, el papel de la mujer.

Para ello te proponemos los siguientes objetivos:

- ❖ Te identificarás como integrante de un grupo familiar con las funciones, derechos y obligaciones que te corresponden.
- ❖ Conocerás, descubrirás y valorarás la importancia de la familia en nuestra sociedad.
- ❖ Ubicarás el papel que tiene la mujer en el ámbito familiar; así como su mayor participación social, con el propósito de que valores la importancia de la equidad de género.

Las dudas y comentarios que te surjan de las lecturas y de los ejercicios serán el pretexto para que el diálogo entre nosotros se enriquezca; así mismo, al hacer tus propias investigaciones podrás acrecentar tus conocimientos y tus aportes serán importantes para el desarrollo de la clase.

Cómo usar la guía.

Esta antología didáctica toma en cuenta tus conocimientos y experiencias relacionados con tu situación cotidiana en la familia, en la escuela, en tu comunidad, de tal forma que te apropias de los conceptos y valores que se desarrollan en cada tema. Para esto se promueve, a través de diferentes actividades, que tú como estudiante participes e investigues acerca de diversos aspectos a fin de desarrollar tus capacidades de análisis, de aprender y trabajar en equipo; así como de participar en las decisiones individuales y colectivas del grupo con quien desarrollarás parte de las actividades que se proponen en la antología.

A lo largo de este material podrás identificar las actividades que realizaremos, mediante los siguientes iconos:



Nuestras metas:

Se refiere a los objetivos que esperamos logres con el estudio y trabajo de los temas propuestos.



Comparto mis ideas.

Significa que en este momento compartirás con tus compañeros de clase, alguna de tus experiencias así como opiniones acerca de las lecturas.



¿De qué se trata?

Cuando veas ícono, significa que realizarás una lectura para obtener y trabajar cierta información.



Pongo en práctica mis

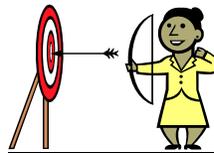
conocimientos

Hace hincapié en las actividades que tendrás que desarrollar.



En búsqueda de más información.

Aquí tendrás que consultar fuentes que complementarán tu información sobre la temática que estamos viendo.



Esto aprendí.

Después de haber leído y realizado las actividades de manera individual o con tus compañeros, debes reflexionar y evaluar lo que aprendiste.

Introducción.

Los seres humanos somos curiosos y creadores por naturaleza, por lo que es probable que alguna vez te hayas asombrado de las cosas que nos rodean, de su composición y de sus características. A partir de los cursos anteriores y del actual habrás notado que constantemente se ofrecen ante tus sentidos innumerables fenómenos biológicos, físicos y químicos así como los sociales, económicos y políticos.

El estudio de las Ciencias Políticas y Sociales te permitirá apreciar la importancia de los acontecimientos sociales, así como sus implicaciones en la vida cotidiana. El conocimiento de la estructura de la acción social, de las colectividades, de la socialización, las instituciones, la familia, el papel de la mujer en la sociedad constituyen sólo una parte del amplio campo de estudio de las ciencias sociales.

¿Te has preguntado por qué tus papás te cuidan y te protegen? ¿Sabes por qué? Porque formas parte de una familia. Pero ¿qué es una familia? Es un grupo de personas que se encuentran unidas entre sí por una relación de **parentesco**; ellas se **procuran ayuda mutua y respeto**, así como todo lo necesario para vivir.

La familia se encuentra regulada por la moral, la Iglesia, la sociedad y las normas jurídicas. En la mayoría de las culturas se acepta el concepto de familia y por eso se afirma que la sociedad es la imagen de las familias que la integran.

En la familia se procura el cuidado, la alimentación y educación de los hijos, hasta que logran su madurez física e intelectual. Una familia comprende los abuelos, padres, hijos y hermanos, principalmente, aunque puede darse el caso que se vea modificada por diversos factores y por lo tanto podemos hablar de la **familia ampliada o extensiva**. Tal vez tú te encuentras en una de estas tipologías.

La familia no es sólo un eslabón entre una y otra generación, sino el punto en donde se combinan actividades y relaciones sociales, religiosas y culturales, entre otras.

Como verás a lo largo de la guía. La conformación de la familia en la antigüedad, estuvo a cargo de la mujer a lo que se llamó **matriarcado**; con el tiempo pasó a ser exclusiva del hombre llamándose **patriarcado**. Bajo esta perspectiva, los roles y funciones de la familia estuvieron a cargo de la mujer; ya que el hombre se dedicó a la provisión y mantenimiento de la casa.

No es hasta el inicio de la Primera Guerra Mundial, que la mujer comenzó a liberarse de su rol de educadora y protectora del hogar. En nuestro país, esta resignificación del papel de la mujer comenzó hace unos años, concretamente en los años sesenta. Por lo que el análisis del papel de la mujer implica utilizar la categoría de estudio de género, todavía nueva en nuestro país.

En esta guía didáctica, encontrarás una lectura que dará una panorámica histórica, del papel de la mujer, de su búsqueda a la apertura de espacios laborales, con la subsecuente transformación de su papel social, que ha tenido la conquista de sus derechos.

Así, en un primer momento realizarás lecturas y actividades que te permitirán ubicar qué son las relaciones de parentesco y cuáles son las características, tipos y funciones de la familia. En un segundo momento, ubicarás cuál ha sido el rol de la mujer y de su lucha para lograr una equidad de género.



Al final del análisis de estos temas podrás:

- Reconocer el papel de la familia en el establecimiento de los roles primarios (masculino, femenino, parentesco, jerarquía, abasto); así como las funciones de sexualidad que se establecen al interior de la familia que permiten la transformación del individuo en persona.
- Ubicar la importancia del papel de la mujer en al ámbito familiar; así como su participación en nuestra sociedad, para lograr una equidad de género.

Finalmente el estudio de la familia y del papel de la mujer te ayudará a comprender de una manera mejor los siguientes temas de tu unidad dos, como grupos secundarios de los cuales como son:

- La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum.
- El cambio tecnológico y las profesiones.
- La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo, comunidad y empresa, localidad y globalidad.



¡Bienvenidos a Bordo!

¿Hasta dónde nos llevará este barco? La travesía es larga; pero no difícil, más bien fascinante. Visitaremos puertos de todo tipo. Seremos guiados por diversas brújulas y faros.

Hay que bajarse en cada puerto, aunque sea un momento. Desde el principio ábrete a la comunicación con los compañeros de viaje. El mar es tan grande que nadie puede preciarse de conocerlo a fondo. Intégrate a los compañeros de expedición. Sí están en el mismo barco es porque hay algo en común. A lo mejor buscan lo mismo que tú. Muchas veces más que los paisajes nuevos, son los compañeros el mejor recuerdo del viaje.

Verás pasar otros barcos. Abre bien los ojos. Paséate por la cubierta. Baja a la sala de máquinas. Toma el timón de vez en cuando. Participa. Imagínate que eres el capitán y que todo corre bajo tu responsabilidad. Es tu barco. Ir siempre sobre la superficie es monótono. Una buceadita de vez en cuando permite descubrir el maravilloso mundo submarino: el reino del silencio del mar; mientras más adentro más profundo.

No te extrañe si alguien se cansa. No cualquiera tiene la capacidad para realizar un viaje tan largo. Tal vez te topes con algún compañero maleta. Tú nunca pierdas de vista el horizonte. Recuerda que viajamos no sólo para llegar, sino para vivir durante el viaje. Nuestra búsqueda es algo como la hipnosis. Sólo funciona para quien cree en ella y sigue las reglas del juego.

Quien dé poco, le cuesta mucho, quien da mucho, le cuesta poco. Quien da todo, no le cuesta nada.

Nadie tiene tan poco que no pueda aportar algo. Y nadie posee tanto que no salga enriquecido.

Zarpemos, pues, nadie sabe qué tan cambiados bajaremos. Nadie regresa como subió. Hay quien sube teniendo aún actitudes infantiles ante la vida y desciende hecho un adulto. Hay quien sube como una maleta ajena y cerrada, que ni él mismo sabe lo que trae y baja con otra nueva y liviana, una fe adulta y comprometida.

¡Adelante iniciemos el viaje!

Enrique Ortega Correa



Puerto 1 La Familia.



Ponqo en práctica mis conocimientos. Actividad 1 ¿Qué tanto conozco sobre el tema?

Instrucciones: *Contesta en forma breve y concisa cada pregunta, en tu cuaderno.*

Cuida que tu letra sea legible, ya que si no se entiende se tomará como error.

- a.- ¿Qué te da o recibes de tu familia. Elabora una breve lista?
- b.- Describe cómo es la familia de algún amig@
- c.- ¿Qué tipo de familias conoces?
- d.- ¿Cómo es tu familia, qué rasgos tiene?
- e.-¿Cuál es la nueva conformación de la familia en México?
- f.-¿Con qué tipo de familia te identificas?



Ponqo en práctica mis conocimientos. Actividad.2 Completa el siguiente cuadro.

Conceptos	¿Qué conozco?	¿Qué quiero aprender?
Familia		
Tipos		
Funciones y roles.		
Conformación		
El papel de la mujer.		

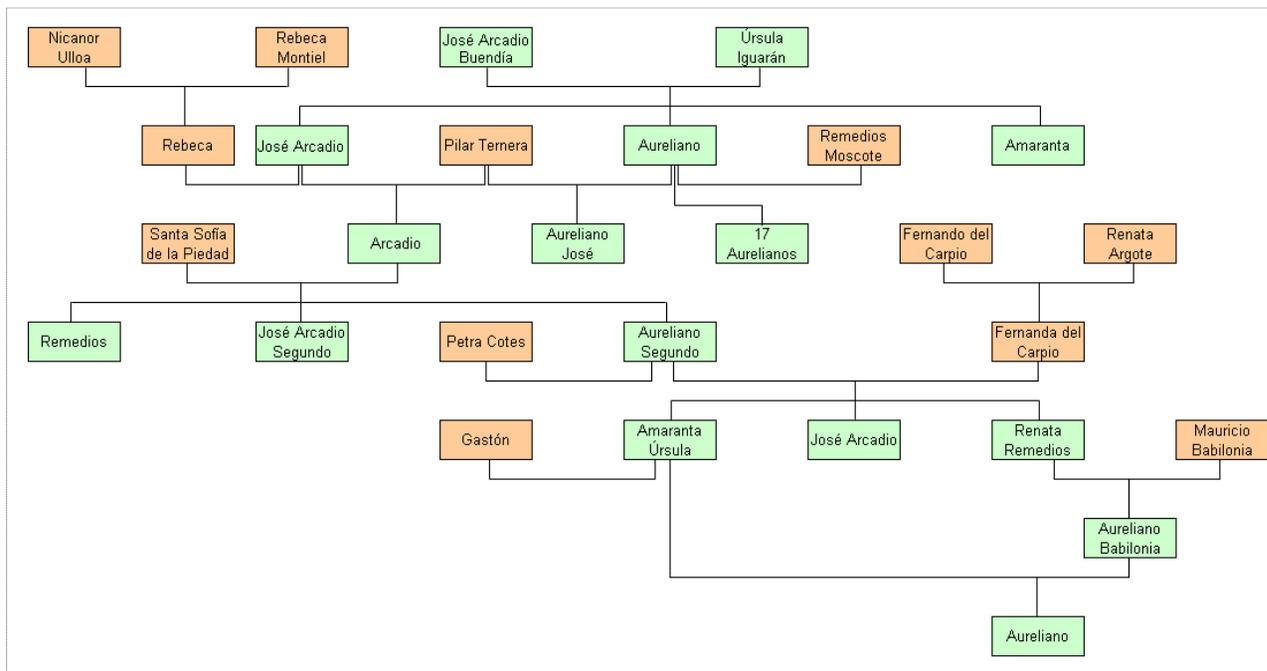


¿De qué se trata? Azuara, Pérez Lenadro “Sociología” Ed. Porrúa. México 2000 págs. 225-232.



Comparto mis ideas Actividad 3.

De acuerdo con la lectura de Leandro Azuara, sobre las relaciones de parentesco que se establecen en la familia analiza con tus compañeros de equipo, el árbol genealógico de la Familia Buendía, extraído de la novela de Cien años de Soledad de Gabriel García Márquez. Establece cuál ha sido la línea de parentesco que más predomina en dicha familia.





Puerto 2 La Familia.

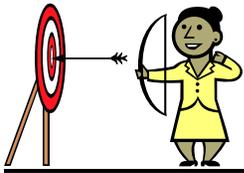


Pongo en práctica mis conocimientos. Actividad 4

Instrucciones: Realiza un árbol genealógico de tu familia o de aquellas personas que han formado parte de tu grupo familiar. Después de haber realizado tu árbol genealógico, identifica en él los rasgos de parentesco.



¿De qué se trata? Puga, Cristina Et. al. Hacia la sociología Ed. Pearson. Uribe Problemas México 1999. págs.15-16.



Esto aprendí. Actividad No. 5

Con base en las lecturas de este tema elabora un mapa mental o conceptual sobre los tipos de familia que existen, ilústralo con imágenes ilustra con imágenes los tipos de familia que existen y fases conformación de una familia, ya sea en un mapa mental, o conceptual.



Comparto mis conocimientos. Actividad 6

Con base en las lecturas analiza las siguientes imágenes, identifica a que tipo de familia pertenece, describe sus rasgos buscando además a cual perteneces tú.

Sí tienes además algún otro comentario anótalo.











*Puerto 3.
El machismo y el papel de la mujer actual.*



Comparto mis conocimientos Actividad 7.

De acuerdo con lo que has leído y en base en tus experiencias, analiza junto con tus compañeros la siguiente tira cómica. Al concluir realicen la actividad.

Dime con quién sales y te diré qué piensa la gente

CON UN CIRUJANO PLÁSTICO	CON UN MILLONARIO	CON UN TIRADO
 <p>Que te hice toda de nuevo</p>	 <p>Que te mantiene</p>	 <p>Que te usa</p>
CON UN TÍO BUENÍSIMO	CON UN HOMBRE MAYOR	CON UN HOMBRE MÁS JOVEN
 <p>Que te pone los cuernos</p>	 <p>Que buscas un padre</p>	 <p>Que eres una loca</p>
CON UN HOMBRE DE OTRA RAZA	CON TU JEFE	SOLA
 <p>Que eres medio... rara</p>	 <p>Que eres una trepa</p>	 <p>Que quieres ligarte a alguien</p>



¿De qué se trata? Durán, de Huerta Patiño y Emma Garcilazo Problemas socioeconómicos y políticos de México. Ed. Santillana. México 2008. págs. 250-256.



Comparto mis conocimientos. Actividad No. 8

Después de haber hecho las lecturas del machismo y de la participación de la mujer, realiza un cuadro comparativo de las características de estos conceptos, teniendo en cuenta también tu propia experiencia sobre el tema.



Comparto mis conocimientos. Actividad No. 9.

A partir del análisis del cuadro comparativo, haz una reflexión sobre la necesidad de establecer una equidad de género.



Puerto 4. Los comportamientos sexuales y reproductivos.



¿De qué se trata? Paz, López María de la "Las mujeres en el umbral del siglo XX." en Lamas, Marta (coord.) *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*. Ed. FCE. México 2007. págs. 96-110.



Comparto mis ideas Actividad 10.

Discute con tus compañeros la lectura de María de la Paz *“Las mujeres en el umbral del Siglo XXI”* y comparen las imágenes y argumenten los cambios más significativos por los que han pasado las mujeres en México en los últimos años.







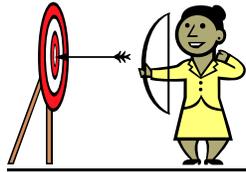








Puerto de llegada.



Esto aprendí. Actividad 11.

Como parte final, elabora un ensayo sobre la familia, sus características, tipología, funciones y roles, recupera las pequeñas investigaciones que fuiste desarrollando a lo largo de la guía.

Asimismo incorpora un análisis sobre el papel que ha venido desarrollando la mujer en la búsqueda por una equidad de género.

Finalmente agrega una breve reflexión sobre la importancia que le atribuyes a formar parte de una familia.

El ensayo tendrá una extensión de 5 cuartillas, donde utilizarás parte de la bibliografía vista en clase e incorporarás otras fuentes de consulta. Deben estar claros tus objetivos, el desarrollo y tus conclusiones. Contará también la redacción y la ortografía, para ello te anexo una rúbrica para que veas los criterios de evaluación del ensayo.

Criterios de evaluación para el ensayo.

<i>Criterios</i>	<i>10</i>	<i>8</i>	<i>6</i>
<i>Contenido 40%</i>	<i>Presenté todos los temas y conceptos de manera sintetizada. 4 puntos.</i>	<i>Presenté la mayor parte de los temas y conceptos, pero no sintetice lo suficiente. 3 puntos</i>	<i>No presenté el contenido completo. Mi capacidad de síntesis fue insuficiente. 2 puntos.</i>
<i>Conclusión 20%</i>	<i>Incluí un análisis en el desarrollo del trabajo. Di una opinión sustentada. 2 puntos</i>	<i>No elaboré mi conclusión correctamente. 1 punto</i>	<i>No hice la conclusión. 0.5 puntos.</i>
<i>Redacción 10%</i>	<i>Redacté de manera clara y precisa. 1 punto</i>	<i>Mi redacción es buena, pero puedo mejorarla. 0.5 puntos</i>	<i>Mi redacción no es buena, me cuesta expresar mis ideas de manera escrita. 0 puntos</i>
<i>Ortografía 10%</i>	<i>No tuve faltas de ortografía. 2 puntos</i>	<i>Tuve de 1 a 3 faltas de ortografía. 1 punto</i>	<i>De tres a 5 faltas de ortografía. 0.5 puntos</i>
<i>Limpieza 10%</i>	<i>Cuidé mucho la presentación. Incluí todos los datos en la carátula del trabajo. 1 punto</i>	<i>No incluí algunos datos en la carátula, pero el trabajo fue limpio. 0.5 puntos</i>	<i>Los datos de la carátula estaban incompletos. Faltó limpieza en el trabajo. 0 puntos</i>
<i>Obras consultadas 10%</i>	<i>Incluí más de cinco fuentes de información con todos sus datos. 1 punto</i>	<i>Incluí hasta 2 fuentes de de información. 0.5 puntos</i>	<i>No cumplí con lo anterior 0 puntos.</i>



Bibliografía Básica.

- Anda, Gutiérrez Cuauhtémoc *Introducción a las ciencias sociales*. Ed. Limusa Noriega Editores. México 1995.
- Azuara, Pérez Lenadro *Sociología Ed. Porrúa. México 2000*.
- Durán, de Huerta Patiño y Emma Garcilazo *Problemas socioeconómicos y políticos de México*. Ed. Santillana. México 2008.
- Paz, López María de la "Las mujeres en el umbral del siglo XX." en Lamas, Marta (coord.) *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*. Ed. FCE. México 2007.
- Puga, Cristina et. al. *Hacia la sociología*. Ed. Pearson. Uribe Problemas México 1999.

Bibliografía Complementaria.

- Cooper, D. *La gramática de la vida*. Ariel, Barcelona, 2000.
- Fromm, E. Horkheimer, M. Parsons. T. *La Familia*. Península, Barcelona, 2002
- Nietzsche, F., *Genealogía de la moral*, Porrúa, México, 2002.

Cibergrafía.

www.inegi.gob.mx

www.conapo.gob.mx



*UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.
PLANTEL SUR.
Clave: 035.*

La ciudadanía, sociedad civil, la democracia política y la democracia social.

Materia: Ciencias Políticas y Sociales II.

Optativa.

Clave. 1612.

Semestre VI.

Área Histórico Social.

Modalidad: Curso Taller.

Horas por semana: 4.

Número de Créditos: 8.

Elaboró: Lic. Enrique Ortega Correa.

ericosociologo@yahoo.com.mx

Fecha: Febrero de 2009.

Índice.

	Págs.
Presentación.	1
Cómo usar la guía.	2
Introducción.	3
Nuestras metas	4
¡Bienvenidos a bordo!	5
Articulación de conocimientos.	6
	7
Tema I La ciudadanía y la sociedad civil.	
Comparto mis ideas.	7
Articulación de conocimientos.	7
De que se trata	8
Esto aprendí	16
Comparto mis ideas	17
Tema II. La democracia social y la democracia política.	18
Pongo en práctica mis conocimientos.	18
De que se trata.	19
Comparto mis ideas	26
De que se trata	27
Esto aprendí	41
Tema III La democracia social y la democracia política.	42
Comparto mis ideas	43
Machismo y problemas de género.	
Puerto de Llegada	44
Esto aprendí	44
Criterios de evaluación	45
Bibliografía	46

Ciudadanía y Sociedad Civil; Democracia política y Democracia social. Presentación.

Como parte de la primera unidad de tu programa de estudios de Ciencias Políticas y Sociales II, analizaremos los conceptos de: Ciudadanía, Sociedad Civil, como una dicotomía de la modernidad de los Estados y por otro al proceso de democratización por el que esta pasando la sociedad.

La participación ciudadana, entendida como el conjunto de acciones voluntarias a través de las cuales los ciudadanos intervienen de forma individual o colectiva en los asuntos de la comunidad y en la política pública. Implica que la ciudadanía no puede esperar ni permitir que todo lo haga el gobierno, sino que asuma su responsabilidad en la construcción de la sociedad.

En un Estado democrático se fomenta la participación ciudadana en cuestiones públicas porque se considera que la conducción de la nación es asunto de todos. Las personas se integran en la vida política, colaboran, toman decisiones y se comprometen en la tarea de gobernar. Por el contrario, en los Estados autoritarios se reprime la participación de las personas en la política.

En este sentido, el estudio que abordaremos a continuación será el análisis de los conceptos de ciudadanía y sociedad civil y como estos han permitido el desarrollo de la democracia política y social, **tradicional** hasta llegar a una **visión moderna**, lo cual se refleja en los cambios que se han promovido en la asignación de **funciones y roles**, ya sea al interior o al exterior de la sociedad y cómo estos cambios han impactado en el desenvolvimiento de la participación ciudadana.

Desde esta perspectiva nuestro estudio tendrá dos vertientes: por un lado, el análisis de la ciudadanía, la sociedad civil; y por el otro, la democracia política y la democracia social.

Para ello te proponemos los siguientes objetivos:

- ❖ Identificarás la ciudadanía, de la que surge la sociedad civil, encargada de legitimar el poder político.
- ❖ Conocerás, descubrirás y valorarás la importancia que tiene tu participación social y política en la construcción de la vida democrática de nuestro país.
- ❖ Ubicarás el papel que tiene la democracia social y política, en el contexto del proceso democratizador que vive México en aras del establecimiento de una sociedad cada vez más justa.

Las dudas y comentarios que te surjan de las lecturas y de los ejercicios serán el pretexto para que el diálogo entre nosotros se enriquezca; así mismo, al hacer tus propias investigaciones podrás acrecentar tus conocimientos y tus aportes serán importantes para el desarrollo de la clase.

Cómo usar la guía.

Esta antología didáctica toma en cuenta tus conocimientos y experiencias relacionados con tu situación cotidiana en la familia, en la escuela, en tu comunidad, de tal forma que te apropiés de los conceptos y valores que se desarrollan en cada tema. Para esto se promueve, a través de diferentes actividades, que tú como estudiante participes e investigues acerca de diversos aspectos a fin de desarrollar tus capacidades de análisis, de aprender y trabajar en equipo; así como de participar en las decisiones individuales y colectivas del grupo con quien desarrollarás parte de las actividades que se proponen en la antología.

A lo largo de este material podrás identificar las actividades que realizaremos, mediante los siguientes iconos:



Nuestras metas:

Se refiere a los objetivos que esperamos logres con el estudio y trabajo de los temas propuestos.



Comparto mis ideas.

Significa que en este momento compartirás con tus compañeros de clase, alguna de tus experiencias así como opiniones acerca de las lecturas.



¿De qué se trata?

Cuando veas ícono, significa que realizarás una lectura para obtener y trabajar cierta información.



Pongo en práctica mis

conocimientos

Hace hincapié en las actividades que tendrás que desarrollar.



En búsqueda de más información.

Aquí tendrás que consultar fuentes que complementarán tu información sobre la temática que estamos viendo.



Esto aprendí.

Después de haber leído y realizado las actividades de manera individual o con tus compañeros, debes reflexionar y evaluar lo que aprendiste.



Introducción.

Los seres humanos somos curiosos y creadores por naturaleza, por lo que es probable que alguna vez te hayas asombrado de las cosas que nos rodean, de su composición y de sus características. A partir de los cursos anteriores y del actual habrás notado que constantemente se ofrecen ante tus sentidos innumerables fenómenos biológicos, físicos y químicos así como los sociales, económicos y políticos.

El estudio de las Ciencias Políticas y Sociales te permitirá apreciar la importancia de los acontecimientos sociales, así como sus implicaciones en la vida cotidiana. El conocimiento de la estructura de la acción social, de las colectividades, de la socialización, las instituciones, la participación ciudadana y la sociedad civil; así como la democracia, constituyen sólo una parte del amplio campo de estudio de las ciencias sociales.

¿Te has preguntado de dónde surge el concepto de ciudadanía, qué tipo derechos y obligaciones se contraen al acceder a ella? ¿Sabes a qué se le llama sociedad civil, cómo y por qué surge? Porque muy pronto ejercerás un de los derechos de ser ciudadano en este país tu voto. Pero ¿entonces cómo se relaciona la ciudadanía y la sociedad civil en la vida democrática? ¿Es posible decir que la democracia es un proceso que ya culminó en nuestro país, o quedan otros ámbitos de la participación ciudadana en la construcción democrática de nuestra nación?

Un Estado democrático se fundamenta en tres pilares una legislación justa basada en el consenso social, un gobierno legítimo en el que se distribuya y limite el poder y una ciudadanía que participe en la toma de decisiones, en la solución de controversias y en el mejoramiento de la sociedad.

La democracia, o un sistema democrático, es el gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo. Se opone a los gobiernos autoritarios. Sus características son las siguientes: el poder de los gobernantes es limitado y dividido; los ciudadanos y la ley controlan el poder público; las mayorías deciden, pero sobre todo la base del respeto a las minorías; existen instituciones democráticas y claros mecanismos para la participación en la toma de decisiones; se reconoce la igualdad de derechos de todas las personas y se respeta la diversidad.

La sociedad en México está integrada por diversos grupos e individuos que le dan forma y dinamismo, es decir que la integran como un gran conglomerado en cambio constante, debido a las necesidades e intereses de cada persona o un grupo que la integran.

Podemos hablar de dos tipos de sociedades. Por un lado está **la sociedad civil** propiamente dicha compuesta por todos los individuos que no pertenecen directamente en el gobierno, en general de



toda aquella persona que se encuentre en uso de sus derechos humanos, civiles, y en su caso políticos (cuando son mayores de edad). Pero por otra parte, también tenemos a la **sociedad civil organizada**, que se forma cuando varios individuos de la **sociedad civil** se agrupan para buscar soluciones a problemas comunes y propios del grupo interesado. Así, se puede decir que la **sociedad civil organizada** es la representada por sindicatos, partidos políticos, asociaciones civiles, colegios de profesionistas, barras de abogados, cámaras de comercio, etc.

El papel que ambas formas de **sociedad civil** desempeñan se traduce en el desarrollo democrático de nuestro país y en el fortalecimiento de sus instituciones.

Como verás a lo largo de la guía. La conformación de la democracia fue practicada en las ciudades estado de la antigua Grecia, a través de la llamada **democracia** directa, es decir, aquella en la que cada ciudadano podía expresar sus opiniones y decidir sin la necesidad de intermediarios.

En el caso concreto de nuestro país, en el artículo 3º. Fracción II, se considera a la democracia como una estructura jurídica, un régimen político y un sistema de vida basado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

En esta guía didáctica, encontrarás una lectura que dará una panorámica histórica, del papel de la **sociedad civil**, de su búsqueda a la apertura de espacios políticos, con la subsecuente transformación de su papel social, que ha tenido la conquista de sus derechos.

Así, en un primer momento realizarás lecturas y actividades que te permitirán ubicar qué es la **sociedad civil** cuáles son las características, tipos y funciones. En un segundo momento, ubicarás a la **democracia política y democracia social** en la construcción de un país más justo.



Al final del análisis de estos temas podrás:

- Reconocer el papel de la ciudadanía y la sociedad civil, sus características, el contexto histórico en que nacieron y el debate actual sobre estos conceptos.

- Ubicar la importancia del papel de los individuos en una participación política y social en nuestra sociedad, en aras de vida democrática.

Finalmente el estudio de la ciudadanía, la sociedad civil y el papel de la democracia política y social, te ayudará a comprender de una manera mejor los siguientes temas de tu unidad dos, como grupos secundarios de los cuales como son:

- El mundo: del orden bipolar a la globalización, transiciones desde los regímenes autoritarios, cambios culturales e identidades comunitarias.

- México: instituciones políticas, relaciones con el exterior, alternancia y gobiernos divididos, sociedad civil y movimientos sociales.



¡Bienvenidos a Bordo!

¿Hasta dónde nos llevará este barco? La travesía es larga; pero no difícil, más bien fascinante. Visitaremos puertos de todo tipo. Seremos guiados por diversas brújulas y faros.

Hay que bajarse en cada puerto, aunque sea un momento. Desde el principio ábrete a la comunicación con los compañeros de viaje. El mar es tan grande que nadie puede preciarse de conocerlo a fondo. Intégrate a los compañeros de expedición. Sí están en el mismo barco es porque hay algo en común. A lo mejor buscan lo mismo que tú. Muchas veces más que los paisajes nuevos, son los compañeros el mejor recuerdo del viaje.

Verás pasar otros barcos. Abre bien los ojos. Paséate por la cubierta. Baja a la sala de máquinas. Toma el timón de vez en cuando. Participa. Imagínate que eres el capitán y que todo corre bajo tu responsabilidad. Es tu barco. Ir siempre sobre la superficie es monótono. Una buceadita de vez en cuando permite descubrir el maravilloso mundo submarino: el reino del silencio del mar; mientras más adentro más profundo.

No te extrañe si alguien se cansa. No cualquiera tiene la capacidad para realizar un viaje tan largo. Tal vez te topes con algún compañero maleta. Tú nunca pierdas de vista el horizonte. Recuerda que viajamos no sólo para llegar, sino para vivir durante el viaje. Nuestra búsqueda es algo como la hipnosis. Sólo funciona para quien cree en ella y sigue las reglas del juego.

Quien dé poco, le cuesta mucho, quien da mucho, le cuesta poco. Quien da todo, no le cuesta nada.

Nadie tiene tan poco que no pueda aportar algo. Y nadie posee tanto que no salga enriquecido.

Zarpemos, pues, nadie sabe qué tan cambiados bajaremos. Nadie regresa como subió. Hay quien sube teniendo aún actitudes infantiles ante la vida y desciende hecho un adulto. Hay quien sube como una maleta ajena y cerrada, que ni él mismo sabe lo que trae y baja con otra nueva y liviana, una fe adulta y comprometida.

¡Adelante iniciemos el viaje!

Enrique Ortega Correa



Puerto 1 La Ciudadanía.



Pongo en práctica mis conocimientos. Actividad 1 ¿Qué tanto conozco sobre el tema?

Instrucciones: *Contesta en forma breve y concisa cada pregunta, en tu cuaderno.*

Cuida que tu letra sea legible, ya que si no se entiende se tomará como error.

- a.- Los individuos ¿Cómo contribuyen al desarrollo social?
- b.- ¿Qué tipo de grupos existen en la comunidad en la que vives?
- c.- ¿Cómo participas con los grupos comunitarios para beneficiar a tu sociedad?
- d.- ¿Qué grupos de la sociedad civil organizada conoces o sabes que existen en México?



Pongo en práctica mis conocimientos. Actividad.2 Completa el siguiente cuadro.

Conceptos	¿Qué conozco?	¿Qué quiero aprender?
Ciudadanía		
Sociedad Civil		
Democracia Social		
Democracia Política		



¿De qué se trata? Bobbio, Norberto. "La sociedad civil" *En Estado, gobierno y sociedad.* Ed. FCE. México. 1994. págs. 39-45, 63-67.



Puerto 2 La democracia social y la democracia política.



Pongo en práctica mis conocimientos. Actividad 5.

Instrucciones: Observa la imagen; analiza la situación que recrea y posteriormente reflexiona sobre el mensaje de Mafalda.



- ✓ ¿Según la tira cómica cuál es el pensamiento que se tiene sobre la democracia?
- ✓ ¿Consideras que sea la única forma de entender a la democracia?
- ✓ ¿Cuántos tipos de democracia conoces?



En búsqueda de más información. Para complementar y realizar esta actividad, puedes consultar la red en especial página: http://www.iis.unam.mx/libros_e.html; donde podrás encontrar libros electrónicos acerca de este tema en particular.



¿De qué se trata? Huntington, Samuel P. ¿por qué? En La tercera ola la democratización a fines del S.XX. Ed. Paidós.
1994. págs. 41-45.



Comparto mis conocimientos. Actividad 6

Con base en la lectura de *La Tercera Ola*, analiza las siguientes imágenes, identifica los conceptos de las olas democratizadoras, establece si existe relación entre la lectura y la tira cómica de *Mafalda* y como te ubicas tú dentro de este proceso democratizador. Si tienes además algún otro comentario anótalo.







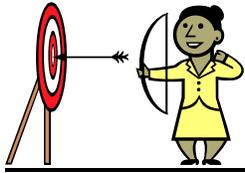




¿De qué se trata? Vargas, Paredes Mario E. "Los oficios de la democracia: partidos, cultura política y participación ciudadana en México" *En Democracia y representación en el umbral del S.XXI, Memoria del III Congreso Internacional de Derecho Electoral.* Ed. IFE-UNAM Tomo I págs.341-352.



¿De qué se trata? Bobbio, Norberto "Democracia política y democracia social" *En Estado, gobierno y sociedad* Ed. FCE. México 1994. págs. 218-226.



Esto aprendí. Actividad No. 7

Con base en las lecturas de este tema elabora un mapa mental o conceptual sobre los tipos de democracia expuesto por los autores, puedes ilustrar con imágenes.



Puerto 3.

La democracia política y la democracia social en mí entorno.



Comparto mis conocimientos Actividad 7.

De acuerdo con lo que has leído y en base en tus experiencias, analiza junto con tus compañeros las siguientes

Preguntas respóndelas en una hoja para entregar.

- ❖ ¿Podría darse la participación social en la dictadura, en la anarquía, o el totalitarismo? ¿por qué?
- ❖ ¿Por qué la democracia, propicia y promueve y fortalece la participación social?
- ❖ ¿En qué asunto te comprometes a participar socialmente? ¿Cómo te asociarás o con quien para hacerlo?
- ❖ ¿Por qué es importante la participación de todos los mexicanos por la vía del pago de impuestos?
- ❖ Seguramente en este próximo julio votarás por primera vez, sabes ¿A que Distrito Electoral Federal corresponde tu domicilio?
- ❖ ¿Conoces las propuestas de los diferentes partidos políticos registrados ante el IFE?
- ❖ ¿Cuál es el nombre de tu delegado y de tu diputado local?
- ❖ ¿Sabes el nombre de una ley aprobada que recientemente haya aprobado el Congreso General?



En búsqueda de más información.

Te recomiendo que veas las siguientes películas: El gran dictador de Chaplin; La ley de Herodes; que te darán más elementos para comprender un poco más este tema.



Comparto mis ideas Actividad 8. Analiza el texto.

Instrucciones: Lee el siguiente texto, y comparte con tus compañeros tus reflexiones, anota las conclusiones a las que llegaron.

La Sabiduría del águila.
(Anónimo).

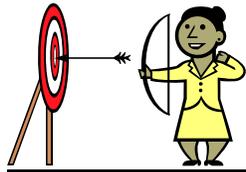
El águila es un ave con gran longevidad, se calcula que pueda llegar a vivir 70 años. Pero para llegar a esa edad, a los 40 debe tomar una seria decisión: A esa edad, sus uñas están apretadas y flexibles, y se le dificulta atrapar y sujetar conejos y ratoncitos para alimentarse. SU pico, fuerte y puntiagudo, se curva, apuntando contra el pecho; sus alas envejecidas se vuelven pesadas a causa de que sus plumas se vuelven más gruesas. ¡Volar es imposible!

En estas condiciones, el águila tiene solamente dos alternativas: morir o enfrentar un doloroso proceso de renovación que durará 150 días. Ese proceso consiste en volar hasta lo más alto de una montaña y quedarse ahí, en un nido cercano a un paredón, en donde no tenga la necesidad de volar. Después de encontrar ese lugar, el águila comienza a golpear su pico contra la pared hasta conseguir arrancarlo. Luego debe esperar el crecimiento de uno nuevo con el desprenderá una a una sus uñas. Cuando las nuevas uñas comienzan a nacer, comenzará a despojarse de sus plumas viejas. Después de cinco meses, sale para su primer vuelo, ya renovado. ¡Y a vivir 30 años más!

- ¿Qué enseñanza te deja el siguiente texto?
- Menciona una situación en la que tengas que asumir una responsabilidad personal
- ¿Cómo fortalecerías la vida democrática del país?
- ¿Cómo te ayudan el participar en las elecciones en la formación ciudadana de los jóvenes?
- ¿Crees que se dará la abstención en los jóvenes en estas elecciones, cuál crees que sea su papel, de que forma es tu participación?



Puerto de llegada.



Esto aprendí. Actividad 11.

Como parte final, elabora un ensayo sobre la ciudadanía, la sociedad civil la democracia social y política, sus características, tipología, funciones y roles, recupera las pequeñas investigaciones que fuiste desarrollando a lo largo de la guía.

Asimismo incorpora un análisis sobre el papel que ha venido desarrollando los jóvenes en la vida política, en la búsqueda por un país donde su voz sea escuchada.

Finalmente agrega una breve reflexión sobre la importancia que le atribuyes a formar parte de una democracia.

El ensayo tendrá una extensión de 5 cuartillas, donde utilizarás parte de la bibliografía vista en clase e incorporarás otras fuentes de consulta. Deben estar claros tus objetivos, el desarrollo y tus conclusiones. Contará también la redacción y la ortografía, para ello te anexo una rúbrica para que veas los criterios de evaluación del ensayo.



En búsqueda de más información. Puedes consultar las siguientes páginas para enriquecer tu información: http://www.iis.unam.mx/libros_e.html
<http://ciid.politicas.unam.mx/archivos/libros.php#> ir a la liga de libros en ciencia sociales.
http://biblioteca.iiec.unam.mx/index.php?option=com_wrapper&Itemid=90 en esta liga encontraras un índice de revistas especializadas en el tema.

Crterios de evaluaci3n para el ensayo.

<i>Crterios</i>	<i>10</i>	<i>8</i>	<i>6</i>
<i>Contenido 40%</i>	<i>Present3 todos los temas y conceptos de manera sintetizada. 4 puntos.</i>	<i>Present3 la mayor parte de los temas y conceptos, pero no sintetice lo suficiente. 3 puntos</i>	<i>No present3 el contenido completo. Mi capacidad de sntesis fue insuficiente. 2 puntos.</i>
<i>Conclusi3n 20%</i>	<i>Inclu3 un an3lisis en el desarrollo del trabajo. Di una opini3n sustentada. 2 puntos</i>	<i>No elabor3 mi conclusi3n correctamente. 1 punto</i>	<i>No hice la conclusi3n. 0.5 puntos.</i>
<i>Redacci3n 10%</i>	<i>Redact3 de manera clara y precisa. 1 punto</i>	<i>Mi redacci3n es buena, pero puedo mejorarla. 0.5 puntos</i>	<i>Mi redacci3n no es buena, me cuesta expresar mis ideas de manera escrita. 0 puntos</i>
<i>Ortograf3a 10%</i>	<i>No tuve faltas de ortograf3a. 2 puntos</i>	<i>Tuve de 1 a 3 faltas de ortograf3a. 1 punto</i>	<i>De tres a 5 faltas de ortograf3a. 0.5 puntos</i>
<i>Limpieza 10%</i>	<i>Cuid3 mucho la presentaci3n. Inclu3 todos los datos en la car3tula del trabajo. 1 punto</i>	<i>No inclu3 algunos datos en la car3tula, pero el trabajo fue limpio. 0.5 puntos</i>	<i>Los datos de la car3tula estaban incompletos. Falt3 limpieza en el trabajo. 0 puntos</i>
<i>Obras consultadas 10%</i>	<i>Inclu3 m3s de cinco fuentes de informaci3n con todos sus datos. 1 punto</i>	<i>Inclu3 hasta 2 fuentes de informaci3n. 0.5 puntos</i>	<i>No cumpl3 con lo anterior 0 puntos.</i>

Bibliografía Básica.

Anda, Gutiérrez Cuauhtémoc *Introducción a las ciencias sociales*. Ed. Limusa Noriega Editores. México 1995.

Azuara, Pérez Lenadro *Sociología* Ed. Porrúa. México 2000.

Bobbio, Norberto *Estado, gobierno y sociedad*. Ed. FCE. México 1994.

Democracia y representación en el umbral del S. XXI. Memoria del III Congreso Internacional de Derecho Electoral I. Ed. IFE-UNAM. México 1999.

Durán, de Huerta Patiño y Emma Garcilazo *Problemas socioeconómicos y políticos de México*. Ed. Santillana. México 2008.

Huntington, Samuel P. *La tercera ola: La democratización a finales del S. XX*. Ed. Paidós. España 1994.

Paz, López María de la "Las mujeres en el umbral del siglo XX." en Lamas, Marta (coord.) *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX*. Ed. FCE. México 2007.

Puga, Cristina et. al. *Hacia la sociología*. Ed. Pearson. Uribe Problemas México 1999.

Bibliografía Complementaria.

Cooper, D. *La gramática de la vida*. Ariel, Barcelona, 2000.

Fromm, E. Horkheimer, M. Parsons. T. *La Familia*. Península, Barcelona, 2002

Nietzsche, F., *Genealogía de la moral*, Porrúa, México, 2002.

Cibergrafía.

www.inegi.gob.mx

www.conapo.gob.mx;