

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**DISEÑO DE UN CURSO-TALLER DE FORMACIÓN
DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
EN EL CCH NAUCALPAN
(Perspectivas desde la Didáctica crítica, el Aprendizaje
significativo y una historiografía alternativa)**

TESIS DE MAESTRÍA QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA: LORENZA MANOATL ESCOBAR

ASESORA: MTRA. LAURA EDITH BONILLA DE LEÓN

Marzo 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A LA UNAM

POR SER BRÚJULA EN EL CONOCIMIENTO Y ANCLA EN MI IDENTIDAD, LAS CUALES HAN GUIADO MI DESEMPEÑO ACADÈMICO Y PROFESIONAL.

A LA FES ACATLAN

POR SER EL SEMILLERO QUE NUTRIÒ MI PENSAMIENTO Y MI ESPÌRITU , CON LIBERTAD Y SENTIDO.

A MI MADRE

PORQUE CON SU VIDA ME ENSEÑÒ QUE TODO ES POSIBLE CON CREATIVIDAD Y DECISIÒN.

A MI FAMILIA

POR SU DECIDIDO APOYO EN ESTA AVENTURA EN LA QUE DESCUBRÌ QUE LA ENSEÑANZA ES UN ACTO DE AMOR.

A MIS HERMANOS

PORQUE JUNTOS ALENTARON MI DECISIÒN PARA CAMINAR EN ESTE SENDERO, EL CUAL SIEMPRE ESTÀ SIENDO.

A LA MTRA. LAURA EDITH

POR SU COMPAÑERISMO Y CONFIANZA EN LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO.

A MIS AMIGOS TERE Y ARTURO

POR SUS VALIOSAS APORTACIONES Y TIEMPOS SIEMPRE GRATOS, QUE AMPLIARON MI HORIZONTE PARA PENSAR Y COMPRENDER LA EDUCACION EN EL PROCESO DE UN FUTURO POSIBLE. MI DEUDA SIGUE PENDIENTE.

A MIS ALUMNOS

POR SU PACIENCIA Y POR LA OPORTUNIDAD QUE ME BRINDARON PARA RESIGNIFICAR MI PRACTICA DOCENTE COMO UNA ACTIVIDAD DE MÙLTIPLES SENTIDOS.

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
I. DIDÁCTICA CRÍTICA, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SUJETO SOCIAL	
1. Del sujeto social al sujeto pedagógico. Didáctica crítica y aprendizaje significativo	10
2. Del sujeto pedagógico al sujeto histórico. Dialéctica e historia crítica	21
3. Deconstrucción y reconstrucción del conocimiento social en el siglo XXI	33
II. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH NAUCALPAN	
1. El CCH: historia y proyección de un modelo de educación alternativa	39
2. Situación actual de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan	58
3. Crisis y renovación de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan. Hacia una propuesta alternativa de formación docente	75
III. CURSO-TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH NAUCALPAN DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA DIDÁCTICA Y DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
1. Introducción	84
2. Marco teórico referencial del curso-taller: Constructivismo, Didáctica Crítica y Aprendizaje Significativo	86
3. Objetivos	87
4. Metodología de trabajo	88
5. Contenidos temáticos	89
6. Criterios de evaluación y acreditación	90
7. Alcances y limitaciones de la propuesta	91
8. La motivación como condición del aprendizaje	92
9. Bibliografía	93
10. Anexo	95
CONCLUSIONES	105
BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA	111

INTRODUCCIÓN

La educación en el mundo actual exige que todos, instituciones y ciudadanos, nos orientemos hacia una disposición al cambio de los paradigmas, las visiones y los modos con que organizamos nuestro pensamiento, pero resulta aún más importante que el conocimiento científico y humanista se adecue a la dinámica que la realidad del siglo XXI le ha imprimido a todo el quehacer social, incluido el quehacer de las universidades e instituciones de educación superior y media superior. En particular, la enseñanza de la historia, como la de otras disciplinas, en el nivel de bachillerato, requiere ajustarse a las condiciones que determinan, interna y externamente a los nuevos sujetos sociales de México en el contexto de un mundo globalizado, entre ellos los estudiantes.

Sin embargo, esta necesidad apremiante no puede ser cubierta si no se adopta una base crítica y abierta, tanto a la realidad social alterada como al avance científico y humanístico, en el trabajo docente y en el estudio. Por ello, el recurrir a opciones teóricas y metodológicas como las de la Didáctica crítica y del Aprendizaje significativo (y en este caso también de una historiografía crítica y alternativa) para la enseñanza de la Historia en el CCH Naucalpan, se vuelve un reto mayor de gran potencialidad para un caso concreto.

El mundo actual no solamente se refleja en fenómenos de gran envergadura como la globalización y el neoliberalismo que hoy predominan en la organización

económica, política y cultural, sino que también se expresa en la vigencia de elementos como la complejidad y la incertidumbre, que requieren de una cada vez mejor conceptualización, pero que no pueden ser obviados en el intento de interpretar y transformar la realidad que vivimos. Así, la realidad virtual, la sociedad de la información, la flexibilización y precarización del trabajo, la multi e interculturalidad, el mercado global, el Estado supranacional o las identidades múltiples de los nuevos sujetos sociales, son referencias fundamentales de ese mundo actual. La historia, por lo tanto, aparece debilitada si se la concibe como mero relato del pasado ocurrido y no como un instrumento fundamental para la comprensión dinámica del tiempo social, desde el presente hacia el pasado y el futuro en forma dialéctica. Así, su enseñanza nos conduce a una problematización operativa (didáctica y teórica), pero que necesita asirse a una contextualización como la que señalamos antes.

El CCH, sigue representando una opción de educación media superior de gran valor, tanto por su concepción original y su historia como por la potencialidad que aún tiene ante los retos del conocimiento actual. Las tribulaciones que vive actualmente este sector institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México no significa la cancelación total del proyecto en que se sustentó su fundación, sino que su trayectoria histórica real puede ser el germen de una nueva inserción del modelo original con los ajustes necesarios en un medio que demanda opciones innovadoras en la educación de los jóvenes. En consecuencia, cualquier propuesta de reforma, se trate de un cambio de programa o de plan de estudios o bien de una modificación de la práctica docente en su seno, merecerá

considerar los puntos que señalamos, como parte de una nueva perspectiva pedagógica y académica.

Cuando argumentamos la necesidad de reformular la enseñanza de la historia en el CCH como parte de una modificación planeada de la educación en función de un contexto mundial revolucionado, aparece con gran fuerza la condicionante de una práctica docente capaz de responder a los desafíos que dicha situación representa. Esto quiere decir que al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su especificidad, nos vemos obligados a reconocer los puntos de tensión que el mismo muestra en la contradicción de métodos y formas tradicionales y sumamente rígidas frente a sujetos de la educación (estudiantes y profesores antes que cualesquiera otros) provistos de factores nuevos y dinámicos (tanto de carácter cognoscitivo y comunicativo como de carácter cultural e identitario). De ahí el requisito de acentuar nuestra atención en la revisión del quehacer docente desde una concepción pedagógica y didáctica crítica y abierta a los nuevos tiempos.

Por consiguiente, si nos atenemos a la necesidad de que el aprendizaje adopte formas que le hagan útil, duradero, ajustado al entorno socio-cultural y científico actual, capaz de modificarse continuamente con flexibilidad, realmente apropiado por el sujeto que estudia y fuente de una actitud individual y colectiva solidaria y responsable con su sociedad, requerimos de una concepción como la que nos ofrece la noción del aprendizaje significativo y sus teorías, que nos permita abandonar definitivamente la idea de un falso aprendizaje memorístico,

reproductivo, simplista y acrítico. Entonces, este objetivo se enlaza perfectamente con los principios de una didáctica crítica que ubica al docente en el papel de un verdadero promotor y facilitador del aprendizaje significativo autónomo, que se coloca con igual disposición en la perspectiva de una experiencia compartida y solidaria de creación y recreación del conocimiento en el aula, que por supuesto se orienta más allá de lo meramente intelectual y académico formal para extenderse hacia una formación integral.

La práctica docente sin duda incluye la labor de planeación y diseño curricular tanto como la operación didáctica en el aula, y por lo tanto las estrategias de actuación de cada profesor, en este marco de una didáctica crítica y de un aprendizaje significativo, dependerán de diversos factores como el tipo de contenidos, el nivel de desarrollo intelectual de los estudiantes, el contexto institucional, los objetivos generales y específicos, la condición situada de cada grupo, y una variedad de recursos e instrumentos. Así, en el caso de la enseñanza de la historia en el CCH, la formación docente continua y con base en los criterios mencionados adquiere un valor fundamental y puede convertirse en el vector que suscite un cambio más amplio. Esta formación requerirá de apoyos interinstitucionales y de la participación de especialistas que se integren con los profesores en procesos de retroalimentación y creación de alternativas originales.

En el caso de la enseñanza de la Historia en el CCH Naucalpan, la forma en que se concibe el trabajo docente y la acción de los estudiantes como gestores de su propio aprendizaje, ambos en tanto protagonistas de un proceso educativo común

de carácter liberador, no puede soslayar la necesidad de colocar a la historiografía y a su estudio escolarizado en la misma óptica crítica y abierta que hemos argumentado, lo cual nos obliga a reconocer una dimensión más amplia, profunda y de mayores alcances a la relación de la historia con la formación de la conciencia de los nuevos sujetos sociales, cosa que no puede materializarse si no es a partir del cambio de paradigma en la concepción de la historia y de la historiografía.

Más que pensar en la sustitución de contenidos, sin negar su conveniencia en algunos casos, nos referimos al cambio de perspectivas teóricas y metodológicas, mediante las cuales la historia sea vista como mediación concreta del hecho social, humano, como articulación del pasado y el futuro con el presente complejo que hacemos todos los días los hombres y mujeres de este mundo.

Para ilustrar la alternativa de enseñanza de la historia de la que hablo en este trabajo, me permito presentar una extensa cita del Dr. Carlos Aguirre del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM: "... *no* queremos seguir haciendo, enseñando y aprendiendo esa historia positivista, tradicional y oficial que es hoy todavía dominante en nuestro país. Queremos, en cambio, hacer esa historia crítica, científica, global y dialéctica [...], no queremos, tampoco, seguir haciendo microhistorias locales e irrelevantes de pequeños espacios, pueblos o regiones que parecen universos aislados y autosuficientes [...] sí queremos hacer microhistorias al estilo de la italiana, que vinculan lo local con lo general, que no

olvida nunca, en el estudio del caso, del personaje, del tema reducido y acotado, las posibles lecciones de orden general que provee dicho estudio macrohistórico.

Tampoco queremos seguir haciendo esas historias aburridas, de supuestos o verdaderos grandes individuos que deben todo a su genio y a su singular figura [...] Lo que deseamos, por el contrario, es volver a pensar y hacer la historia en su totalidad, incorporando siempre a los agentes colectivos y los grupos sociales mayoritarios dentro de los protagonistas centrales y reales del drama histórico, a la vez que se consideran también las realidades económicas, los fenómenos geográficos, procesos sociales, estructuras culturales y elementos y dimensiones civilizatorias de dicha totalidad histórica. [...] un *nuevo* tipo de historia, diferente a la actual, simple y sencillamente -¡simple y sencillamente!- acorde con los tiempos que vivimos.” (Aguirre 2002: 117-118).

Con base en esta reflexión, la propuesta específica que en este trabajo habremos de desarrollar, será la estructuración de un curso para los profesores del CCH, esto es, no una propuesta didáctica de cómo dar la clase de historia, sino todo un marco pedagógico que permita al profesorado contar con las herramientas con base en las cuáles desplieguen sus capacidades y destrezas docentes que respondan a las necesidades de formación de los jóvenes de los tiempos actuales de la globalización. Por lo tanto, no es un programa de la materia de historia en el CCH, cosa que será responsabilidad de los propios profesores, sino un curso-taller para inducir a éstos a renovar y reformar los métodos, estrategias y estructuración de contenidos.

En este trabajo de investigación, la organización de los contenidos resultantes del proceso que hemos realizado, guardan una lógica precisa con la que hemos pretendido mantener un mínimo de coherencia y articulación en la exposición de los mismos. La primera parte (o capítulo primero), como lo indica su título, agrupa y concatena las explicaciones teóricas y las estructuras conceptuales en las que hemos basado nuestro análisis concreto. La Didáctica crítica, el Aprendizaje significativo, la historiografía alternativa, la concepción del cambio de paradigmas en el conocimiento social, la globalización, son los campos problemáticos más generales que fundamentan los puntos siguientes. La forma en que hemos subtulado su división interna pretende sugerir una perspectiva de orientación a la que fuimos arribando poco a poco y que al final nos convenció: el tránsito de la noción del sujeto social hacia el sujeto pedagógico y de éste hacia el sujeto histórico (los dos primeros puntos), intenta mostrar la continuidad y discontinuidad que existe entre la realidad social, la educación y la historia, de tal modo que las opciones teóricas elegidas (Didáctica crítica, Aprendizaje significativo, historiografía crítica alternativa) se presenten como elementos dinámicos de una concepción holística. Al final de este primer capítulo se ofrece igualmente una serie de reflexiones acerca del devenir del conocimiento social a lo largo del siglo XX y su estado actual y sus perspectivas para el siglo XXI que ya estamos viviendo.

En el segundo apartado (o capítulo 2), presentamos el problema de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan, donde avanzamos desde una síntesis

histórica del proyecto educativo del CCH y sus características académicas y pedagógicas, pasando por la enseñanza de la historia en su seno y la relación que esta asignatura tiene con el resto de las ciencias sociales, hasta llegar al estado actual que guarda esta materia y los senderos que puede recorrer para colocarse prospectivamente ante los retos del nuevo tiempo. Es aquí donde el análisis documental se combina con algunos ejercicios de trabajo de campo que llevamos a cabo.

Finalmente, en la tercera parte (capítulo 3), ofrecemos el curso-taller de formación docente en que el trabajo asume su forma más concreta y adquiere el tinte propositivo que la MADEMS busca promover en las tesis de los candidatos. El curso-taller obviamente pretende recuperar los principios teóricos que hemos reivindicado en las secciones anteriores, pero su organización responde a las pautas que la metodología del diseño curricular tiene para la definición de un programa y para su planeación y operación. En este capítulo aspiramos a alcanzar en forma debida la creatividad necesaria para transformar una argumentación teórica y una contextualización analítica en una propuesta coherente, sustentada y viable para los fines que nos hemos fijado.

I. DIDÁCTICA CRÍTICA, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y SUJETO SOCIAL

1. Del sujeto social al sujeto pedagógico. Didáctica crítica y aprendizaje significativo

El proceso educativo se da en el marco de una sociedad y de una cultura, y supone la modificación de los actores involucrados, en lo individual a través de los procesos de endoculturación que lo constituyen en su subjetividad y en lo social a través de la renovación e innovación de la cultura y la estructura social. Por ello toda definición de educación necesariamente está atravesada por los fines y por la acción educativa y sólo puede ser comprendida a partir de una lectura del contexto socio-histórico en la cual se desarrolla.

Desde esta perspectiva se considera a la educación como una práctica social productora, reproductora y transformadora del sujeto social, es decir, un proceso de endoculturación que supone la selección y transmisión de significaciones. Es entonces a través de este proceso de apropiación de la cultura que la misma se reproduce y se transforma. Las diversas teorías de la educación coinciden en que su función social se ha ubicado en la conservación-reproducción y en la renovación-transformación de la vida sociocultural y del hombre.

Todo ser humano se desarrolla en este proceso formador y en el marco de una sociedad y una cultura que requiere de los hombres para su continuidad y avance histórico. En este sentido Nassif (1980) advierte la necesidad de considerar al

hombre como un sujeto que da sentido a la educación, ya sea en su función reproductora o renovadora que activa las capacidades humanas transformadoras, ambas miradas coexisten dentro de la educación como tesis y antítesis que se resuelven en una síntesis histórica en la que el hombre se produce. Las contradicciones internas del fenómeno educativo reflejan las contradicciones de la sociedad y están condicionadas por las mismas, pero, al mismo tiempo la educación puede llegar a constituir un medio para que el hombre tome conciencia de las contradicciones de su entorno.

Zemelman (2003) al respecto señala que es la educación el espacio donde es posible construir la realidad posible, a través de la subjetividad de los sujetos sociales y del sujeto colectivo. El sujeto colectivo supone la toma de conciencia social que se impone como un consenso hacia la construcción de la utopía, a través de la formación del sujeto social, no sólo de la mera información. La construcción de la realidad supone un posicionamiento epistemológico, como piedra angular del desarrollo del pensamiento constructor de la nueva realidad necesaria y posible. La educación en este sentido se convierte en el espacio público donde el sujeto no sólo se informa, sino se forma a través de las habilidades del pensamiento reflexivo, crítico y creativo para construir una visión de futuro diferente a la impuesta como única.

La educación por su misma estructura contiene la fuerza reproductora y su negación, aún cuando no sean las intenciones de quienes la regulan, suponiendo que el propósito único de un sistema educativo sea reproducir fielmente las condiciones y las formas socioeconómicas y culturales vigentes, la acción

educadora entrega herramientas, despierta poderes intelectuales e inicia criterios de valoración Sin embargo, ya sea como potencialidad o como posibilidad, la función crítico-creativa es la que le da a la educación su mayor especificidad.

La educación como práctica social tiene por objeto la formación de un determinado sujeto social. En este sentido se toma al fenómeno educativo como una práctica social en tanto un quehacer humano determinado en un contexto determinado, es decir, como una práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones económico-sociales básicas. La práctica humana es siempre social, porque supone e implica una organización más amplia en la cual se inscribe y cumple cierta función. De ahí que existan formaciones sociales determinadas con estructuras específicas que la caracterizan y distinguen.

La práctica educativa es de raíz, de índole social o sea que es una determinación propia de una formación social específica. Por ello la práctica educativa no puede analizarse en abstracto sino en tanto condicionada y condicionante en una formación social determinada; en cada época, presenta características peculiares y cumple funciones específicas.

La práctica educativa en el contexto actual está llamada a cumplir con las funciones que ésta le demanda. Una de estas funciones va a ser la de mantener y perfeccionar el sistema productivo y las relaciones de producción vigentes por medio del capital. Por otro lado se debe asegurar la conservación y vigencia del

sistema jurídico-político, por medio de la formación de trabajadores no manuales como empleados, profesionales, funcionarios, docentes, entre otros.

En este contexto, es a través de los contenidos de la enseñanza y de la organización del sistema educativo que se tiende a conservar y difundir las ideologías dominantes. Visto así la práctica educativa se define, en tanto proceso de integración de los sujetos, como la que tiende a adaptarlos al aparato productivo, contribuyendo eficazmente a su reproducción y al sistema de relaciones sociales establecido, a través de la internalización de pautas político-ideológicas. Por otro lado se le asigna a la educación también la función de promover la movilidad social.

Es tarea de la teoría pedagógica comprender cómo las subjetividades se producen y regulan a través de formas sociales y cómo esas formas encarnan y transportan intereses particulares. La educación no es reductible a la escuela, sino que se amplía a otros ámbitos, a nuevas formas de conocimiento que no tienen como soporte el desarrollo de las habilidades; la informática y los medios de comunicación, son también medios de educación. García Canclini (1995) plantea que la transnacionalización del capital acompañada por la transnacionalización de la cultura impone un intercambio desigual de bienes materiales y simbólicos, obligando a los países dependientes a subordinar su organización económica y cultural a los mercados nacionales. En este sentido apunta Zemelman (2003), que la transnacionalización de la economía y de los medios de comunicación masivos,

han acelerado el proceso de integración económica mundial y con ello la integración ideológica.

Por su parte Gramsci (1989) le atribuye a la escuela la potencialidad de formar personas capaces de pensar y de dirigir y controlar a quien dirige. La escuela, como aparato de cultura, tiene la función de transmitir a las generaciones nuevas las experiencias de las generaciones anteriores y de que adquieran los jóvenes hábitos, experiencias y el patrimonio del pasado. Gramsci busca en el principio educativo una unidad que integre trabajo e instrucción, instrucción y educación, capacidad de producir y de dirigir, pensamiento y acción, teoría y práctica. Su definición de cultura se refiere a la toma de conciencia y clarificación para la lucha política y para el cambio.

Puiggrós en este sentido señala que es necesario superar las vallas estructurales que están obstaculizando la formación del sujeto social necesario, tales como; la desarticulación interna de los sistemas educativos y la insuficiencia de políticas de integración regional. Por lo que es necesario hacer un alto para reflexionar y construir posibilidades de alternativas pedagógicas, para formar al sujeto que requerimos como cultura o como región, con necesidades específicas internas para nuestro desarrollo. Este sujeto social pensado debe ser capaz de hacer una lectura distinta de la realidad, problema central de la educación y de la enseñanza para formar al sujeto social.

La potencialidad de la educación para reproducir las estructuras sociales y favorecer los intereses de la clase dominante tiene el poder de definir las políticas educativas y los contenidos de la educación, es posible pensar que esa misma potencialidad por conservar determinados intereses, podría estar al servicio de las mayorías.

Freire apunta que un educando es el sujeto de la producción del saber, cuyo fin es ser sujeto de su propia historia, es decir constructor de su propio proyecto histórico ya que explica, “mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo objeto, sino también sujeto de la historia” (Gadotti 1985).

Para Freire la educación es el proceso que supone el desarrollo de las siguientes premisas:

- Todos pueden aprender
- Todos saben algo
- El sujeto es responsable de la construcción de conocimiento y de darle un nuevo significado a lo que aprende
- Se aprende cuando el educando posee un proyecto de vida donde ese conocimiento es significativo

La educación entonces se convierte en un acto político creador y social, en razón de que significa aprender a hacer una lectura crítica del mundo y, sobre todo, la

capacidad de pasar de la inmersión a la realidad hacia el distanciamiento que nos permita la concientización, acción que precede a la transformación social. Con ello Freire pretende el desarrollo de una pedagogía del oprimido. En esta línea la concientización significa el reconocimiento de que se pertenece a una sociedad de opresores y oprimidos y la posibilidad de desentrañar el tejido social que hace que este tipo de socialización sea hegemónico. De esta manera la escuela debe ser un espacio donde analicemos el entorno social en el cual nos desenvolvemos, es un espacio donde los hombres y las mujeres aprenden a dialogar desde sus experiencias de vida. Para Freire la palabra es el vehículo necesario entre reflexión y acción, la palabra es praxis, es la posibilidad del diálogo para transformar al mundo.

Para Freire la educación es el referente del cambio social, la educación es aquel terreno en el que el poder y la política adquieren una expresión fundamental ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura. En tanto referente del cambio, la educación representa una forma de acción que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y la posibilidad.

La persona tiene que descubrirse a sí misma y tomar conciencia de la realidad que le rodea, porque esa interacción entre la conciencia y el mundo pasa de la disposición espontánea para la aprehensión de la realidad a la dimensión crítica

en la que la conciencia no puede existir fuera de la praxis del proceso de acción-reflexión para la transformación del mundo.

Adriana Puiggrós (1994) se refiere al sujeto pedagógico como aquel sujeto social constituido por las relaciones sociales de producción y por las expresiones políticas e ideológicas determinantes del momento histórico. Las posiciones de los sujetos pedagógicos se constituyen como manifestaciones históricas de las luchas entre los sujetos sociales, sistemas educativos, maestros y alumnos, padres e hijos, que no son meros reproductores de la arbitrariedad cultural, que se impone mediante el currículo, los medios de comunicación, los discursos políticos entre otros, sino como sujetos críticos de la cultura dominante y sus condiciones de existencia los impulsa a transformar el discurso hegemónico, mediante la construcción de alternativas educativas y un compromiso social.

La autora señala que en este momento de la historia hace falta formar al sujeto pedagógico, como una mediación entre el Estado y las necesidades sociales. El sujeto pedagógico no sólo se ubica en la formación, sino en las instituciones, en el campo humano, en el currículo, en la formación docente, entre otros. La formación docente necesita orientarse en consecuencia, hacia la formación de profesores, capaces de construir utopías, como la base que define la necesidad de una construcción alternativa. De acuerdo con Zemelman (2006, p. 56- 59) señala las condiciones para la gestación de proyectos educativos en la formación del sujeto pedagógico; la primera consiste en el surgimiento de los sujetos sociales y políticos que los generen; la segunda se refiere a la voluntad humana, es decir, la construcción de direccionalidad o necesidad de realidad, que el autor define

como la función de la praxis de darle movimiento a la realidad , la tercera condición supone considerar a la historia como una construcción objetivamente posible, por parte de los sujetos sociales y políticos. En esa medida los sujetos pedagógicos se organizarían como síntesis de tales articulaciones ; la intervención de la política, de la voluntad , de la práctica . La posibilidad de la historia está en la del surgimiento de nuevos sujetos políticos y culturales. Freire nos habla de la necesidad de que el sujeto pedagógico sea crítico, de liberación, que piense y actúe incluso al margen de la lógica del poder, construyendo nuevas políticas, alternativas viables, con visión de futuro. En este sentido el sujeto pedagógico debe ser producto de una práctica educativa, en donde interactúan múltiples combinaciones de lo pedagógico y de los proceso sociales que no son pedagógicos sino políticos, ideológicos, relativos a la organización social. Esta categoría surge de la necesidad de distinguir entre las clases sociales y los grupos diversos que actúan demandando o proponiendo educación y la expresión específicamente pedagógica de dichos sujetos sociales de los procesos educativos. De este modo la educación es una mediación, que se realiza construyendo un sujeto mediador, es decir, un sujeto pedagógico, como un actor del cambio a través de la formación de otros sujetos.

Este sujeto pedagógico en tanto consciente de su realidad, en este caso educativa, debe ser capaz de construir innovaciones pedagógicas, utopías, para el proceso del cambio político, social y económico de una nueva sociedad, a través de los saberes socialmente productivos. Con esta categoría la autora se refiere a aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar

la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o de la comunidad.

Como podemos ver, se trata de un compromiso político y ético de la educación como proceso, capaz de restituirle al sujeto social su derecho a participar en la gestión de su presente y de su futuro. Desde esta mirada el docente es actor fundamental en la formación del sujeto pedagógico, a través de la didáctica crítica, como basamento de su quehacer en el aula, para formar sujetos sociales, pedagógicos y culturales, a través de la articulación de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje; de contextos, sentidos e identidades como ejes de una práctica pedagógica y política, signada por la crítica, la problematización, la construcción y la innovación.

McLaren (1997) señala la importancia de que en este nuevo periodo político los profesores debemos enseñar a las futuras generaciones nuestro pasado histórico, para movilizar las mentes dormidas de los sujetos, desarrollando su capacidad crítica para comprender su realidad social y construir un futuro posible. Lo anterior supone asumir la didáctica crítica que tiene por objeto la humanización del sujeto para generar la búsqueda de la autorrealización histórica de los oprimidos por los mismos oprimidos mediante la formación de actores colectivos de insurgencia.

La didáctica crítica se centra en la acción por parte del que aprende como base de todo conocimiento. Por ejemplo, para comprender el hecho histórico se requiere de actividades, medios didácticos y prácticas reflexivas y cualitativas, que además

de facilitar el proceso de aprendizaje posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición. Otra estrategia es el trabajo en equipo, respetando las diferencias individuales; la formulación de problemas para desarrollar la capacidad para procesar información y pensar de manera independiente y crítica.

La problematización como estrategia de enseñanza-aprendizaje debe reunir las siguientes condiciones: estimular el pensamiento reflexivo, despertar la curiosidad, ser real, que se enuncie en lenguaje claro y comprensible, que se refiera a situaciones del pasado y se proyecte a nuevas situaciones, con esta estrategia no sólo enseñamos conocimientos, sino también nuevos modos de actuar ante la cotidianidad.

El uso adecuado y oportuno de los medios didácticos potencializan el proceso de aprendizaje porque despiertan el interés del estudiante, facilitan la comprensión del objeto de conocimiento, aproximan al estudiante a la realidad, haciendo más palpable lo intangible, más próximo lo remoto, más presente lo pasado y más concreto lo abstracto. En una palabra, los medios didácticos favorecen el desarrollo de la inteligencia a través de la observación, la resolución de problemas, los ejercicios, las simulaciones, entre otras, lo que opera como una condición en la adquisición del conocimiento.

Iván Illich sostuvo al respecto que el proceso de aprendizaje debía darse en el entorno inmediato, haciendo uso de todas las instalaciones existentes en la

comunidad. Desde la perspectiva cognoscitiva del aprendizaje se propone que es un proceso que involucra al sujeto en su totalidad: aspectos físicos, mentales y afectivos. La actividad del sujeto hace posible la creación del conocimiento, es decir, lo más importante no es la acción del que enseña sino la acción del que aprende, apoyándose en sus conocimientos previos. Asimismo el aprendizaje desde el punto de vista humanístico es facilitado por actitudes más que por técnicas. El aprendizaje humano es activo o más precisamente interactivo con el medio ambiente.

Por ello Ausubel (1983) establece que los niveles de aprendizaje están dados por la percepción como el primer contacto con la realidad a través de los sentidos. El segundo nivel de aprendizaje es el conceptual, el cual supone la comprensión de conceptos, teorías, principios, etcétera.

El tercer nivel de aprendizaje es el representacional, el cual supone capacidad para imaginar y construir imágenes mentales. En la práctica el aprendizaje significativo es, ni más ni menos, que el aprendizaje imaginativo. Las jerarquías conceptuales son de hecho escaleras mentales imaginarias, para ir desde los hechos y experiencias a los conceptos más generales, en este sentido todos aprendemos de la misma manera (niños, adultos o científicos) contraponemos hechos con conceptos y conceptos con hechos a través de la imaginación, la diferencia está en el nivel de precisión y de profundización.

El aprendizaje inductivo va de los hechos a los conceptos y el aprendizaje deductivo de los conceptos a los hechos, en fin, se trata de un proceso circular. Ausubel propone que para ir de los hechos a los conceptos y de los conceptos a los hechos, es necesario poner una escalera o jerarquía conceptual, a través de los mapas conceptuales.

De esta forma, el sujeto social que se edifica en la realidad concreta, históricamente determinada, que surge y se desarrolla individual y colectivamente en un marco de relaciones sociales, avanza en su identificación objetiva y subjetiva hacia un sujeto pedagógico, hacia un actor social y político en el proceso educativo. De ahí que la pedagogía y la didáctica no puedan obviar este hecho y pretender situarse en un mundo abstracto que no perciba el fenómeno educativo como una expresión concreta de la realidad social (siempre una realidad relacional, intersubjetiva), sino que sólo tienen la posibilidad de justificar su existencia si sostienen su estructura y su función, sus modalidades de ser, a partir de un reconocimiento de la centralidad de ese sujeto social, siempre en conflicto y contradicción históricos (por ejemplo, como sustento de la lucha de clases) en la interpretación y transformación del hecho educativo.

El sujeto social y las relaciones sociales que lo enmarcan históricamente (relaciones económicas, políticas, culturales, pero siempre articuladas), adquieren una forma particular al verse envueltos en el entorno específico de lo educativo. Por ejemplo, pueden asumir el rol de sujeto pedagógico ya sea como estudiante o ya como profesor, y pueden encontrar su marco de actuación en el aprendizaje, en

el estudio o bien en la práctica docente. La creación y recreación del conocimiento y la formación integral (académico-intelectual, pero también político-cultural), especialmente en la estructura escolar, se manifiestan en procesos de interacción encaminados a objetivos altruistas y de responsabilidad social, sin dejar de lado la incorporación al trabajo a través de la formación profesional y la capacitación técnica, pero no se dan en un medio etéreo y aséptico, sino en el conflicto, la contradicción y la complejidad. El sujeto pedagógico, con el que se liga la didáctica y el quehacer docente, tiene como base de su proyección su condición previa de sujeto social y eso lo determina y condiciona, tal y como lo decía Marx: **el hombre hace su propia historia, pero no la hace en las condiciones elegidas por él sino en las que se encuentra al surgir históricamente.**

2. Del sujeto pedagógico al sujeto histórico. Dialéctica e historia crítica

Al sostener la existencia del sujeto pedagógico sobre la condición previa de sujeto social de todos y cada uno de los miembros de la sociedad, podemos ubicar con precisión y solidez la matriz del fenómeno educativo y los factores que determinan el discurso y la práctica de la pedagogía y la didáctica (sin dejar de lado el diseño curricular y la planeación educativa). Ello nos permite explicar la importancia que tiene una reconstrucción crítica del trabajo docente en la renovación de la experiencia educativa a la luz del nuevo tiempo, a la luz del contexto del siglo XXI en que nos encontramos. Y de aquí podemos ahora visualizar la conversión del mismo sujeto pedagógico en un sujeto histórico en un doble sentido: 1) sujeto

histórico que es objeto de estudio de la historiografía y estudioso de él a la vez, y
2) sujeto histórico que es actor productor y producto de la historia real concreta.

La desunión entre la ciencia y las humanidades hoy requiere ser superada, de ahí que, con base en una mirada interdisciplinaria, busquemos acercar las reflexiones a las que el propio posgrado de la MADEMS (Maestría en Docencia en Educación Media Superior) en su línea de Enseñanza de la Historia ha querido conducirnos: a partir de las construcciones epistémicas y teórico-metodológicas tanto de la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología del Aprendizaje, la Sociología de la Educación y, particularmente de la Historia, se puede comprender la dinámica de la realidad referida a la constitución del sujeto sociohistórico, entendido éste como el principal objeto de estudio de la especialización que nos ocupa.

Para ello, nos guiaremos con una pregunta que sirva de base para responder cómo formar al docente de la Historia: ¿Cómo definir de una manera objetiva y real el papel que el historiador juega en los tiempos actuales?, tiempos que, cabe destacar, se encuentran en un incesante cambio, enmarcados en un paradigma de la complejidad y de la incertidumbre.

Debemos decir que será el historiador quien se encargue de presentar la información, pero no sin interpretar, sino que desde un enfoque crítico, su labor consistirá en el ejercicio reflexivo y crítico, el mismo que realmente le da validez a un estudio histórico; el historiador es y no es compilador, funge y no funge como cronista, pero sobre todo hay que reconocer que interviene en la realidad en el

momento en que no sólo la describe **objetivamente**, sino que se comprende que interactúa como sujeto hacedor de esa propia historia que narra, como promotor de caminos alternativos que permitan enriquecer las formas dialécticas de construcción de un conocimiento social del presente (Zemelman 1987, 15).

Si la historia es un proceso, el historiador es el encargado de interpretar los acontecimientos que conforman dicho proceso, pero las explicaciones que de él deriven deberán hacerse desde su tiempo, el pasado no se estudia desde el pasado mismo, sino que desde un enfoque crítico se le trae al presente para ser expuesto con las herramientas actuales; el historiador no es un hombre del pasado, es un hombre de su tiempo, y como tal debe reconocer el terreno donde se encuentra parado, para tal efecto le corresponde rastrear los orígenes de su realidad social. Ahora bien, el enseñante de la historia entonces podrá valerse de presentar estudios sólidos y cercanos a las problemáticas reales de la sociedad, la cual requiere de respuestas y soluciones reales para problemas reales, para dar vida a la historia.

El análisis del sujeto histórico como situación-problema

Partiendo del punto de que concordamos con la superación de los dogmatismos y la cerrazón para el estudio y análisis de la realidad histórica, en lo que respecta a la apertura de racionalidad, el análisis y la reflexión crítica, el acercamiento a distintas fuentes y a diversas metodologías y por todo lo anterior a la superación de la postura simplista que asume el positivismo lógico, estaremos de acuerdo

entonces en que la historia como ciencia social abocada al estudio y explicación de la realidad, ésta última producto de relaciones sociales, debe ser replanteada para que pueda rendir en su proceso de enseñanza-aprendizaje, un instrumento de comprensión de la realidad que al mismo tiempo nos conduzca a la praxis de intervención en la misma.

Un método así lo encontramos nosotros en el planteamiento metodológico de la situación-problema para el estudio de la historia; dicho concepto lo expone en un seminario Alain Dalongeville, (2000) quien parte de una pregunta: ¿Por qué iniciar la búsqueda de nuevas herramientas metodológicas, como la situación-problema, para la enseñanza e investigación histórica? Al respecto el doctor Dalongeville nos comenta que personalmente él lo hizo porque nunca ha quedado satisfecho con las prácticas que reducen la historia al rango de narración oral de una historia, que limitan la historia al relato y su enseñanza a la repetición.

Dalongeville hace una crítica abierta a lo que nosotros conocemos como historia-relato, esa forma simple de narrativa casi anecdótica de los acontecimientos que podríamos acercarla más a un género literario que a un estudio serio y reflexivo de la historia, lo que no significa que un estudio “serio” deba ser ajeno a la fluidez narrativa, pero ésta no puede degenerar en un simple compendio de anécdotas, porque el trabajo del historiador se basa en la reflexión de lo real y en su capacidad inventiva.

La postura nace por la inquietud de Dalongeville cuando se percató de que nos olvidamos que la historia aparte de ser relato es investigación y que por lo tanto para ser aprehendida de mejor manera por los estudiantes y por el mismo historiador debe estar fundamentada en tal ejercicio, así ponemos en primer lugar a la historia no como un simple relato de hechos y acontecimientos inconexos divididos cronológicamente sino que lo llevamos a la categoría de proceso de preguntas, que al ser respondidas de manera verídica (más no verdadera ya que la consecución de ésta es una tarea estéril para el historiador) da pie al proceso narrativo, pero ya resignificado porque el proceso de investigación obliga a hacer un ejercicio reflexivo-narrativo.

El método de la situación-problema se asienta en la necesidad de despertar en el estudiante el investigador que lleva dentro, por lo que se realiza cuando el docente-investigador (entiéndase historiador), rompe con los lineamientos clásicos de presentar el producto acabado de su investigación ante un grupo de personas que difícilmente se han planteado interrogantes para la explicación que se presenta; sabemos de antemano que no podemos responder antes de saber la pregunta, lo que hace la situación-problema es que presenta un hecho histórico en la clase planteando para su reflexión y análisis las distintas visiones que sobre ese hecho se tienen, por otra parte se promueve el uso de fuentes que enriquezcan y al mismo tiempo hagan mucho más compleja la situación, para que con ello el alumno despierte sus propias preguntas y no las delineadas por el docente-investigador, una vez que el alumno se ha percatado de la complejidad del hecho, de su multifactorialidad puede problematizar y percatarse de que tal hecho no le

es ajeno y que la historia no sólo es un bello patrimonio cultural, sino que resulta ser parte constitutiva de él.

Es ante tal bifurcación que podemos localizar un fenómeno interesante, ya que la enseñanza de la historia se asumirá ya no como una postura de descripción de datos, fechas y nombres importantes, sino que se posicionará como formadora de ciudadanos, de sujetos sociales, que al despertar su sentido crítico buscarán explicaciones para su condición de vida o su rol dentro de la sociedad, rompiendo entonces con aquellas añejas formas de control y manipulación áulica, donde el alumno recitaba de manera magistral datos y más datos que no le significaban nada.

De acuerdo con esta concepción entonces el tránsito o el puente entre el sujeto pedagógico y el sujeto histórico es la de un sujeto que crea, que innova, sabiéndose inerme implementa mecanismos que le den una leve ventaja sobre las condiciones que lo oprimen, por ende debemos entender en lo sucesivo al sujeto socio-pedagógico-histórico como ente activo, no pasivo, creador y no determinado, emprendedor y no indiferente, cuyas potencialidades se despiertan desde la más lejana historia cronológica hasta arribar al presente más inmediato, y aunque el destino pareciera inexorable (Freire 1997), podemos tener la certeza de que este sentido creado del hombre seguirá perdurando.

Es decir, por sujeto histórico entenderemos primero que el concepto no implica individualidad. No podemos entender al sujeto como ente aislado sino como sujeto

social, en relación con otros sujetos y al mismo tiempo con su entorno, tanto el entorno natural como el cultural de las estructuras sociales creadas por dichos sujetos con el fin de llevar una mejor convivencia. Para Lucien Febvre los hombres (entiéndanse a estos como sujetos históricos) son el objeto único de la historia. Una historia que no se interesa por cualquier tipo de hombre abstracto, eterno, inmutable en su fondo y perpetuamente idéntico a sí mismo, sino por hombres comprendidos en el marco de las sociedades de que son miembros.

Ahora bien si concordamos en la idea de que los sujetos no únicamente tienen una carga histórica, sino que a su vez comparten relaciones sociales entre sí, llegamos a un punto nodal, en el que podemos afirmar que el sujeto, en su devenir, crea relaciones y estructuras que norman dichas relaciones, pero eso no significa que dichas relaciones y estructuras permanezcan estáticas a lo largo del tiempo, sino que se modifican según las necesidades de cada momento histórico; crear, innovar, implementar y transformar son características congénitas propias del sujeto histórico-social; "Así, entenderemos por sujetos sociales no sólo a los movimientos sociales, a los conjuntos de hombres movilizados por una problemática de carácter coyuntural, sino a todas las formas de identidad y organización social que acuerpan a agregados sociales de acuerdo con relaciones específicas y múltiples [...] Este concepto de sujetos sociohistóricos también hace alusión al peso protagonista que tienen, tanto los individuos como las comunidades en los hechos históricos por encima de las estructuras que ellos mismo generan y en esa medida el término sujeto social también se refiere a los hombres históricamente determinados, cualesquiera que sean sus formas de

integración en modalidades comunitarias: de clase, étnicas, de género, de ubicación en sectores productivos, profesionales y laborales, de organización política y civil, de movilización coyuntural, de origen regional, etcétera". (Ramos 2001, 24)

El ejercicio de la narración del sujeto histórico

También con base en las aportaciones de Danto (1989) como un producto epistemológico, es decir, como aportaciones teóricas de la historia que desde la filosofía constituyen categorías epistemológicas producto de una reflexión sin duda interesante del autor, podría decirse que la realidad no es ontológica, no es algo ya determinado, por lo que el historiador y el docente de la historia, deberá acercarse a la construcción de realidades epistemológicas en su quehacer social.

A esto último se aproxima con la propuesta de la narración como la posibilidad de trascender la mera descripción, aunque de alguna forma no supera del todo la visión hempeliana de la explicación, aun cuando en el caso de Danto sea más una explicación a partir de la re-construcción, de la re-creación con lo que sale del cerco de lo únicamente probabilístico.

Lo crítico necesariamente es relativo en el sentido en que para la crítica se parte de un punto con el que se establece distancia o aproximación teórica, y visto así es como puede decirse que en la concepción de Danto es crítica en tanto que propone una vía para la distancia del empirismo que conduce al historicismo, en donde el mayor significado (valioso) es la propuesta de la conciencia retrospectiva del sujeto que narra históricamente situado.

Si bien el autor no construye muy claramente la vía teórica de construcción de la narración del tipo que propone, quizá permite contar con las líneas generales de comprensión de la historia y sus sujetos, lo que corresponde más al campo de la teoría de la historia que a la filosofía de la misma (en donde, dicho sea de paso, resulta una importante aportación la diferencia que se marca entre una filosofía sustantiva y una filosofía analítica de la historia).

Una vez más resulta relevante la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman (1987) que puede dar luz a la reflexión de la construcción del historiador de una narración en donde él participa como sujeto que, más que pretender la asimilación contemplativa de los hechos reales como objetos plenamente determinados, se propone partir de la necesidad de la apropiación de lo real por parte de él mismo, perspectiva en la que no solamente se reconoce una cierta relativización y provisionalidad de la existencia previa del objeto que se construye, sino que además otorga un papel activo al propio sujeto en dicho proceso de construcción, es decir, de articulación concreta de las indeterminaciones, cosa que no realiza

como acto de arbitrariedad subjetiva, sino en función de la apertura y del ejercicio de problematización que mantiene una permanente relación con lo real.

En este sentido, es la aprehensión la manera única de iniciar la apropiación de lo real; ello implica el requisito de no caer en la reducción lógica del conocimiento a las propiedades de la teoría dada, es decir, no se puede reducir la explicación a una visión positivista de la realidad, ésta no puede ser reducida a una explicación nomológica. La apropiación de lo real entonces permite una significación diferente de los hechos.

La narración entonces que se propone para alejarse de una explicación descriptiva, debe intentar dar cuenta del momento en que el pensamiento deja de ajustarse a las propiedades del movimiento real y encarna en mediaciones conceptuales que marcan coordenadas concretas para comprender dicho movimiento. Es decir, debe articular el pasado con el presente y proyectar a futuro. Comprender lo dado-dándose. Así, el conocimiento de los hechos se presenta como una constante búsqueda de contextos de construcción del objeto por parte de un sujeto que se reconoce a sí mismo, y en consecuencia a su propio pensamiento, como históricamente determinados. (Ramos et al 2004)

La aportación entonces que para la metodología de la historia puede rescatarse es la no pretensión de la correspondencia con un mundo objetivo, pretensión ingrata ante la que se ha rendido el positivismo lógico, de la reverencia ante la fuerza supuesta de las leyes científicas materializadas en el desarrollo de las disciplinas,

de tal manera que lo que suele obtener el reconocimiento de cientificidad para una formulación hipotética es la apelación a los axiomas teóricos vigentes y al manejo de una gramática procedimental y discursiva que rubrica las formas de hacer investigación que le preceden en el interior de una rama de las ciencias sociales.

Desde este punto de vista, el sujeto histórico-narrador, se convierte en un mediador de la cultura, pues los hechos del pasado no los narrará descontextualizados, sino con la carga de significación que estos tienen y que componen el conjunto cultural de los mismos, es decir, en donde interviene lo no palpable: pensamientos, ideología, sentimientos, etcétera. En el ámbito de la construcción de pensamiento, por ejemplo, se discute mucho, pero se dialoga poco o nada, lo mismo pasa con la enseñanza de la historia, se describe mucho, pero no se narra, acaso sólo se hace la mayoría de las veces crónica memorística.

Ahora bien, otro punto importante de la propuesta de Danto es la reflexión acerca del determinismo, pues ello conduce a pensar en las formas idealistas y por tanto filosóficamente esencialistas de explicación histórica, en donde incluso el marxismo, como propondrían Laclau y Mouffe, peca de ello. Sin embargo, y a partir de la misma crítica, se puede decir que el materialismo histórico sigue siendo una vía filosófica valiosa puesto que se libera de la atadura nomológica y aun cuando su idealismo conlleve a la predicción histórica de la superación del capitalismo por agotamiento de las fuerzas históricas e incluso se plantee la posibilidad de arribar a un comunismo, la aportación importante en la mirada crítica-dialéctica del marxismo es superar el accidente aristotélico en donde los

sujetos son objeto de la historia, para proponer en cambio la contingencia, en donde las personas son siempre sujetos sociohistóricos.

Asimismo, es necesaria la aportación entonces desde otras miradas de la teoría de la historia de la recuperación de la famosa “memoria histórica”, es decir, comprender la historia como la plantea por ejemplo Braudel, entendiendo que las acciones sociales no se suman cronológicamente para hacer la realidad, sino que la realidad social es una totalidad que va sufriendo transformaciones en sus partes, y, por tanto, de forma integral u holística, para nosotros al igual que para Danto “el futuro está abierto”. (Danto 1989)

Existen múltiples ejemplos de alternativas críticas en los estudios de la historia y en la construcción del discurso historiográfico que han salido de los cánones de la tradición y el esquematismo reduccionista. El ejemplo de Marx colocando la comprensión de la realidad capitalista en su dimensión histórica y estructural a la vez, y asumiendo críticamente el papel fundamental de los sujetos sociales (especialmente en su carácter de clases sociales en lucha), sienta las bases de una perspectiva alternativa en el análisis histórico. En una lógica semejante puede verse el trabajo de algunas corrientes intelectuales del siglo XX en el estudio de la historia, desde la Escuela de los Annales hasta la Microhistoria Italiana, o desde la tradición de Thompson hasta Hobswam. Esfuerzos todos ellos por definir una ruta distinta en la labor historiográfica y por lo tanto en la enseñanza de la historia. (Aguirre 2002)

El tránsito que hemos establecido aquí del sujeto social al sujeto pedagógico y del sujeto pedagógico al sujeto histórico, de ninguna manera hace alusión a una realidad causal ni mucho menos a un esquema simplificador, sino que pretende ofrecer un ejemplo de ubicación flexible y dinámica de la dimensión intersubjetiva de los fenómenos sociales, en este caso educativos e históricos. La visión con la que organizamos nuestra exposición busca comunicar coherentemente cuáles son los principios de explicación con los que ordenamos nuestro pensamiento y con los que justificamos este trabajo. Pero resulta evidente que la especificidad de esta propuesta de concreción del análisis social se deriva de algunas premisas con las que nos identificamos fuertemente en cuanto al conocimiento social. De ahí que antes de adentrarnos en el caso específico donde centramos nuestra investigación nos propongamos establecer algunas líneas de comprensión al respecto.

3. Deconstrucción y reconstrucción del conocimiento social en el siglo XXI

El siglo XX dio lugar a un desarrollo y a una diversidad en las ciencias sociales como nunca antes se había visto. Algunas de las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas más importantes tuvieron su origen hacia fines del siglo XIX y principios del XX, en eso que se conoce como el Modernismo, dentro del claro marco civilizatorio de la Modernidad. (Ramos 2001) Por ejemplo, en estos años tenemos el surgimiento de dos de las más prestigiosas corrientes del pensamiento social: el positivismo lógico del *Círculo de Viena* y la teoría crítica de la *Escuela de Frankfurt*. (Farfán 1987) Como se resalta en el debate entre

Marshal Berman (1989) y Perry Anderson (1989), esta coyuntura representa el cruce de varias coordenadas como los resabios de una cultura aristocratizante, la fuerza emergente de una ciencia y una tecnología innovadoras, y la esperanza creciente de una revolución anticapitalista. Coordenadas que explicarían el desarrollo de corrientes culturales, artísticas, científicas y políticas y de sus autores que impactarían de múltiples formas: desde la teoría de la relatividad y la física cuántica hasta la invención del teléfono, la luz incandescente, y los motores eléctrico y de combustión interna, desde el surgimiento del capitalismo monopólico y del Estado social hasta la Revolución Rusa, desde el taylorismo hasta el fordismo en la organización del proceso de trabajo, desde el cubismo y el surrealismo en la pintura y otras artes hasta la arquitectura modernista, etcétera.

En este contexto, las ciencias sociales se desarrollaron a la par de los marcos económicos y políticos que las sustentaban. El positivismo lógico y su crítica por parte de Popper, sentaron las bases de lo que sería una forma de razonamiento y una propuesta epistemológica y metodológica hasta cierto punto dominantes por mucho tiempo en el quehacer de las ciencias sociales. Esta perspectiva sería retomada en buena medida por los discursos estructuralistas y estructural-funcionalistas y determinaría el trabajo de muchos científicos y académicos en todo el mundo a lo largo del siglo XX. (Ramos et al 2004)

Sin embargo, la hegemonía del positivismo y del método hipotético-deductivo no sería absoluta, sino que se darían alternativas que partirían de una base dialéctica y marxista como la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt señalada antes, el

pensamiento gramsciano, los aportes de Lukács y Korsh, el estructuralismo de Althusser y otros importantes teóricos, las escuelas del marxismo analítico anglosajón, de la regulación, del capitalismo tardío de Mandel, de la teoría de la reproducción de Bourdieu, de la acción comunicativa de Habermas, etcétera. Pero también tendríamos la aparición de la hermenéutica de Gadamer, de la etnometodología, de la sociología de la vida cotidiana de Héller, de la producción social y el sujeto social de Touraine, de la sociología de la resistencia de Giroux y McLaren, de la pedagogía de la liberación de Freire, de la historiografía crítica de la Escuela de los Annales (Bloch, Fevre y Braudel) o la Microhistoria Italiana y muchas más.

Con estas referencias, queda claro que el siglo XX produjo un sinfín de propuestas diferentes del pensamiento social con las que arribamos al nuevo milenio. Sin embargo, como han señalado muchos de los actuales pensadores críticos (Wallerstein, Giddens, Bauman, Touraine, González Casanova, entre otros), las ciencias sociales están necesitando urgentemente de ajustar sus principios y enfoques de acuerdo con los cambios que la realidad social presenta en las últimas décadas. (Ramos 2004, 26) La globalización, entendida como un proceso histórico, se halla produciendo fenómenos como la mundialización de la economía, la tercera revolución científica y tecnológica, la crisis del Estado-nación, el nuevo orden político internacional y la cultura global, todo lo cual expresa una realidad social alterada que exige amoldar nuestras formas de organización del pensamiento en forma dinámica y abierta. (Idem, 27)

Para nosotros, la disyuntiva que toma forma en los últimos años del siglo XX y principios del XXI reside principalmente en cómo enfrentamos los retos que el nuevo tiempo nos impone; si abandonando el pensamiento social a las inercias provenientes de las hegemonías de la centuria pasada y del cansancio de los actores políticos o si asumimos con decisión la apertura de nuestra óptica hacia nuevas fronteras gnoseológicas, donde, sin duda, la fragmentación y la rigidez disciplinaria carecería de posibilidades de entendimiento cabal y de interpretación plena de los procesos y fenómenos reales. Así, lo que tenemos es el requerimiento de superar las determinaciones de una caracterización absolutista de las delimitaciones del objeto de estudio como propiedad de cada disciplina social y de su cofradía correspondiente y, como dice Wallerstein, abrir las ciencias sociales. (Wallerstein 1996) Sólo rompiendo con la indisposición a articular el análisis de la realidad concreta a partir de una mirada integral, podremos desplegar las potencialidades que la perspectiva inter y transdisciplinaria nos ofrece como alternativa efectiva para la comprensión y transformación del mundo real.

La persistencia de una división estricta entre los objetos de estudio de diversas disciplinas sociales, como la sociología, la economía, la antropología, la ciencia política, la historia, la psicología y otras, sólo manifiesta una esclerosis en las formas de reacción ante una realidad cambiante que nos abrumba y un arcaísmo en la protección de los privilegios formales que la legalización del status de un campo particular del conocimiento supuestamente otorga a los grupos académicos e intelectuales temerosos de la amenaza de un enfoque nuevo a ese orden de

cosas. No obstante esta resistencia de los sacerdotes del conocimiento estrechamente disciplinario, la realidad impele a todos a buscar formas innovadoras en la formulación de los problemas del conocimiento, no sólo desde campos donde ya se articulan teorías y conceptos provenientes de diferentes disciplinas como la agronomía, la ecología, los estudios culturales o la salud pública, sino también desde problemas concretos como la planificación urbana, la organización multi e intercultural de las naciones, los procesos de integración regional en el mundo, etcétera.

El conocimiento social actual sólo puede saltar los obstáculos de una incapacidad estructural de las teorías aún predominantes, si logra operar en función de la identificación de los problemas reales y su conversión en problemas del conocimiento como expresiones concretas de una totalidad social. La problematización de la realidad significa construir un acercamiento epistemológico en la relación de conocimiento con la realidad a partir del uso crítico de la teoría; transitar de la aprehensión a la explicación siempre desde lo real concreto. La perspectiva interdisciplinaria puede permitir que el mundo real en que se sitúa el sujeto pueda ser resignificado en el pensamiento y así construir una vía de intervención para dar a dicha realidad una direccionalidad. (Ramos et al 2004)

Entonces, nos encontramos ante la necesidad de articular una propuesta amplia y diversa de carácter epistemológico y metodológico que conjunte una concepción de la realidad como totalidad concreta con la problematización como construcción del objeto de estudio más allá de las simples derivaciones teóricas, con una visión

interdisciplinaria que reorganice los contenidos específicos del conocimiento social desde las situaciones concretas y su dinámica histórica y prospectiva, rebasando las delimitaciones artificiales que suelen imponerle la fragmentación y la rigidez disciplinaria.

En esta lógica de pensamiento es que podemos encontrar una articulación concreta de las posturas pedagógicas críticas y la historiografía alternativa, junto con una forma de razonamiento y una propuesta epistemológica y metodológica basadas en el uso crítico de la teoría y en la acción problematizadora en la investigación en ciencias sociales. A reserva de profundizar esta perspectiva de análisis en trabajos futuros, toda vez que este acercamiento teórico inicial a ella ha despertado nuestro interés en extremo, por el momento nos servirá en este nivel de desarrollo para contextualizar teórica y conceptualmente la propuesta de curso-taller de formación docente con el que concretamos el trabajo global. Pero antes de pasar a ese apartado, debemos ofrecer el sustento práctico operativo del que se desprende la propuesta, es decir, de la explicación del estado actual de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan a partir de la identificación del origen y la historia del proyecto de educación que ha representado el CCH.

II. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH NAUCALPAN

1. El CCH: historia y proyección de un modelo de educación alternativa

El bachillerato del CCH es una institución de enseñanza media superior intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica que, desde 1992, incluye a la escuela secundaria como obligatoria.

El bachillerato tiene funciones específicas que le confieren identidad y valor por sí mismo. Esta identidad en su formulación más general consiste en colaborar al desarrollo de la personalidad de los estudiantes, adolescentes prácticamente en su totalidad, cuya edad oscila entre los 16 y los 20 años, a fin de que desarrollen una primera maduración y, en consecuencia, su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. Por tanto no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que atiende a la formación intelectual, ética y social; en otras palabras se propone contribuir a la participación reflexiva y consciente de los

alumnos en la cultura de nuestro tiempo y de acuerdo con las características de nuestro país.

El bachillerato del CCH comparte con la universidad, la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las grandes áreas de las ciencias y las humanidades. Por lo cual su propósito se centra en formar estudiantes capaces de dar cuenta de las razones y de la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales, en un nivel adecuado a su edad y al ciclo intermedio que cursa, pretende desarrollar habilidades y actitudes de reflexión, racionalidad, curiosidad y deseo de conocer para actuar de manera creativa y autónoma.

El bachillerato del CCH es un bachillerato de cultura básica, como se enuncia en los documentos de fundación del Colegio: “hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante [...] las matemáticas, el método experimental ... el análisis histórico-social ...(la) capacidad y el hábito de lectura de libros clásicos y modernos....(el) conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos...Y se propone contribuir a que el alumno adquiriera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas”. (Gaceta UNAM 1971)

Concebido así, en el modelo educativo del CCH se pretendía el desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual en los distintos campos del saber, así como

aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa, y conocimientos y habilidades metodológicos; en fin que se trataba de dotar al alumno de conocimientos y habilidades para acceder a las fuentes del conocimiento y, más en general, de la cultura: es decir, a la lectura de textos de todo tipo, a la experimentación y a la investigación de campo.

Podemos ver con ello que el concepto de conocimiento científico que subyace en el modelo del bachillerato del CCH no se reduce a las ciencias naturales, sino que se extiende a las ciencias sociales, a las humanidades y a los aportes más recientes de dichas ciencias naturales. Por supuesto, atravesadas por una visión racionalista, producto de la razón crítica, como una creación histórica, compleja y vital, ligada al desarrollo cultural y social de la humanidad, donde se conforman a los sujetos desde las condiciones de su producción.

Bajo esta idea se parte del supuesto de que el conocimiento y las metodologías se rehacen una y otra vez, presentando una amplia gama de posibilidades de desarrollo en la cual puede y debe participar el alumno en formación, para que en el futuro inmediato preserve y utilice racional y provisoriamente los recursos con el fin de mejorar la calidad de la vida humana y los ponga al servicio de todos.

El propósito del modelo educativo del CCH, como hemos dicho, fue ofrecer a los alumnos una cultura básica de carácter científico y humanista, esto es, una rigurosa y metódica sistematización de la experiencia, con miras a su transferencia a la realidad. Por otro lado, el modelo concibe al alumno como el sujeto de la

cultura y de su propia educación, y no como un mero receptor ni destinatario, por lo que éste no sólo debe apropiarse y comprender el conocimiento, sino juzgarlo, relacionarlo con su experiencia y realidad, adaptarlo, asimilarlo de manera crítica y, si es posible, trascenderlo, reelaborarlo o sustituirlo. Esto es, el alumno del CCH debía saber y, simultáneamente saber hacer, utilizando metodologías, procedimientos, tecnologías y técnicas. Con estas características el bachillerato del CCH tenía un carácter propedéutico, general y único, en razón de que se orientaba a la preparación de los estudiantes para acceder a estudios superiores.

Los principios del modelo educativo del CCH

Los principios del modelo educativo del CCH lo proyectan como integral, en razón de que atiende el desarrollo de todas las áreas de la personalidad del alumno.

Aprender a aprender. Este principio supone que el alumno se hace cargo de su proceso de aprendizaje, después de que ha desarrollado las capacidades, habilidades y destrezas que le otorgan los fundamentos y didáctica del modelo. Hacerse cargo de su proceso significa poner en juego las habilidades y destrezas para buscar, organizar, utilizar y resignificar la información a partir del trabajo en equipo y el diálogo permanente con el profesor, desarrollando con ello las funciones superiores del pensamiento.

Aprender a hacer. Este principio supone el dominio de habilidades o destrezas y manejo de técnicas y estrategias para ejecutar bien diversas acciones, que hagan posible el logro de capacidades (aprender haciendo).

Aprender a ser. Este principio se orienta hacia el desarrollo de la disposición afectiva para perseverar en el esfuerzo y actuar con flexibilidad y autonomía, hacer posible el aprendizaje y guiar el aprendizaje específico de los contenidos. Enuncia el propósito de atender a los alumnos no sólo en la esfera del conocimiento, sino también en los valores humanos, particularmente los cívicos, los éticos y los de la sensibilidad estética.

Alumno crítico. El modelo apunta a desarrollar la capacidad de juzgar, evaluar, criticar, problematizar (entre otras) lo dado para construir lo posible a partir de lo no dado.

Interdisciplinariedad. La interdisciplinariedad es adoptada como un principio y como una identidad del modelo educativo, para significar las relaciones entre los distintos campos del saber y el propósito de considerar problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, de manera que se reconstituya en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad.

El fundamento pedagógico del Colegio y sus concreciones didácticas se orientaron hacia el desarrollo de actitudes como la creatividad, la curiosidad, el pensamiento crítico para el planteamiento y resolución de problemas, el deseo de aprender, así

como el desarrollo de aptitudes para la reflexión metódica y rigurosa. Desarrollar habilidades para la experimentación sistemática y la investigación en fuentes documentales clásicas y modernas.

Otro eje del modelo era fomentar el trabajo en equipo por parte del profesor, quien es concebido como un guía en el proceso del aprendizaje del alumno, pero el responsable de diseñar las experiencias y actividades de aprendizaje más adecuadas y oportunas con creatividad e imaginación pedagógica, para alcanzar los objetivos educativos y para desarrollar la autonomía cognitiva del alumno; otra función del docente es supervisar el proceso y evaluar los resultados.

En otro orden de ideas cabe destacar que la concepción implícita del hombre que asume el plan de estudios, del cual se derivan otras concepciones sobre conocimiento, historia, ciencias y humanidades, educación cultura y realidad. En el caso del modelo educativo del CCH se concibe al ser humano como un ser en proceso, indefinidamente perfectible y que experimenta una necesidad de trascendencia: un ser natural-sensible, un ser práctico, creativo, creador y transformador de la realidad, un ser social, en cuanto su acción transformadora y su perfectibilidad lo ligan a la sociedad de la que es parte y a la que integra en su propia individualidad, un ser histórico en tanto que la historia es el proceso de su realización a través de su propia actividad; un ser consciente, al tener conciencia de sí mismo como individuo y como parte de una especie, donde su conciencia se extiende al todo. Un ser libre, capaz de ejercer su libertad para orientar sus acciones dentro de ciertos límites; un ser responsable de su presente y su futuro,

un ser único que tiene la capacidad de integrar su acción, su pensamiento, su palabra y su pasión.

Con esta concepción de hombre el Modelo educativo del CCH se propone formar al sujeto social que el contexto requería, con el apoyo de otros componentes como el perfil del docente, la estructura del plan de estudios, la didáctica, la estructura administrativa y organizativa, entre otros.

Las áreas de conocimiento del bachillerato del CCH

La organización de las áreas de conocimiento del bachillerato se distinguen y jerarquizan a partir del criterio de lo que se consideró como conocimiento esencial y significativo de cada área, con la idea de trascender el enciclopedismo, privilegiando la búsqueda de lo esencial, sin perder de vista que los contenidos apegados a este criterio no podían presentarse fragmentados y sin sentido. Pues el sentido de tales contenidos tenía que proveer a los estudiantes de esas herramientas básicas, pero significativas para comprender la realidad y transformarla. En este sentido la interdisciplinariedad se adopta como un principio articulador de los contenidos de las diversas áreas para la comprensión de una sola realidad constituida por las ciencias naturales, las ciencias sociales y la historia.

Áreas de conocimiento e interdisciplina

La fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, se dio en un clima político de intento de recuperar la credibilidad de sectores sociales medios, distanciados en forma notoria del Estado Mexicano. Junto con el Colegio se fundó también, aunque de manera extra-institucional, la Preparatoria Popular como una expresión de innovación en razón de que el bachillerato tradicional ya no respondía a las necesidades imperativas de iniciar un avance tecnológico y ampliar la cobertura. Era necesario un nuevo tipo de enseñanza que capacitara cuadros técnicos medios para que se insertaran de inmediato en el proceso productivo nacional.

El contexto bajo el que se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades se caracterizó por tres situaciones; la crisis económica y las movilizaciones sociales que expresan este fenómeno, las repercusiones en la educación superior y el agotamiento del proyecto económico y político del Estado mexicano. Este panorama se refleja en la orientación y control de la investigación y en el financiamiento educativo, lo cual trae como consecuencia la adopción de “nuevas” ideas para una nueva universidad, y con ella la creación del CCH con un modelo interdisciplinario para conjugar la teoría y la práctica.

Follari (1982) al respecto señala “los estudiantes veían en la interdisciplina la formación integral, la revolución educativa, que servía de base a la acción transformadora de la sociedad. Por su parte, el Estado aparentaba oír las demandas estudiantiles al incluir la interdisciplina en la reforma educativa, pero

concibiéndola en el plano eficientista a partir de la eficiencia y la eficacia de los recursos disponibles.

Don Pablo González Casanova expresaba en su conferencia Creación del CCH, “Dejarse abatir por la crisis y pensar que ya no podemos hacer nada es un error gravísimo, es una profecía autodestructiva, pues, por el contrario, ahora más que nunca debemos hacer más vigorosa nuestra voluntad para realizar nuestras actividades con mayor seriedad y eficiencia”. (González Casanova 1983, 61)

Visto así, la interdisciplina cobraría sentido en función del eficientismo y ligada a las necesidades del aparato productivo. Esta noción de interdisciplina encontró un instrumental de primera en la Tecnología Educativa, que sin bien optimizaba la planeación, por otro lado fragmentaba y rigidizaba el conocimiento, distante de la visión integral que pretendía la interdisciplina

La nueva universidad se basaba en la enseñanza integral, pero la noción de la interdisciplina se oficializa en la UNAM en el año de 1971, con la creación del Colegio, según consta en la gaceta amarilla que plantea: “Una de las preocupaciones fundamentales de la Universidad es la de intensificar la cooperación disciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e instituciones de investigación; para ello se requiere el dominio de lenguajes y métodos; y la combinación de especialidades [...] este esfuerzo rendirá frutos a corto plazo. (González Casanova 1972, 61)

Con lo anterior se pretendía crear y transmitir un saber profundo y más universal; también elaborar varios programas de investigación interdisciplinaria para que, por medio de éstos, la Universidad cumpliera sus objetivos de impartir enseñanza y fomentar la investigación científica conforme al desarrollo de la ciencia y del país. (Idem 62) Con esta idea el Dr. González Casanova planteaba que el CCH sometería a una revisión permanente su plan de estudios, con la intención de adecuarlo a las necesidades imperantes.

Al respecto (Castañeda Salgado 1985) señala que la interdisciplina aparece como conocimiento totalizador de la realidad, al solucionar el problema de la falta de vinculación entre la teoría y la práctica, lo cual suponía de alumnos críticos y reflexivos. La interdisciplina se adoptó como una estrategia pedagógica, lo que significaba aprender poniendo en actividad el pensamiento sincrético para facilitar la interpretación y evitar la fragmentación del conocimiento en disciplinas. Roberto Follari en Interdisciplinariedad: espacio ideológico (1982) apunta: “la interdisciplinariedad no es más que un proyecto que además suele confundirse con la multidisciplinariedad, la praxis interdisciplinaria implica romper con una tradición en la investigación y, por ende en la docencia, la cual debe investigar en equipos interdisciplinarios. La interdisciplina implica conocimiento previo y madurez en el desarrollo científico de las disciplinas convergentes”; concluye que “la investigación de este tipo en el Colegio y en las ENEP además de que es incipiente, no se ha evaluado como tal”.

Sin embargo el proyecto CCH contemplaba además de la interdisciplina, la integración teoría-práctica y la vinculación de la investigación y la docencia, preveía la formación de la planta docente para las ENEP a partir del incremento de investigadores, para contar con un profesor investigador por cada sesenta alumnos. Este proyecto como sabemos fue reorientado políticamente y desnaturalizado por el rector Guillermo Soberón, como parte de una política del Estado ajena al interés de los universitarios.

Con esta perspectiva la enseñanza debía planearse a partir de ejes problematizadores que promovieran la participación de todas las disciplinas, de tal manera que el fundamento de la construcción y apropiación del conocimiento fuera la actividad investigativa como eje articulador entre la teoría y la práctica. Tal estrategia pedagógica suponía también ajustes en la estructura curricular y en la formación docente, así como en la estructura administrativa y las condiciones laborales, con el propósito de acercar al estudiante a la interpretación de la realidad con la ayuda de varias disciplinas que a través de ejes problematizadores involucraran al alumno en el proceso de investigación y en la concepción del mundo con una visión totalizadora.

El modelo educativo del CCH llevó a varias instancias como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE, después integrado al CESU, ahora IISUE) a diseñar seminarios cursos y talleres sobre las diferentes temáticas contenidas en el Modelo, así como a iniciativas de las Academias de cada Colegio para desarrollar los lineamientos del nuevo proyecto de innovación en la cultura

universitaria acorde con los cambios científicos y tecnológicos del país. Lo anterior supuso la formación de nuevos docentes con una base didáctica crítica que vinculara el saber con el pensar y la investigación de la realidad a partir de contenidos mínimos problematizadores, se trataba de formar sujetos históricos, armados con una cultura humanística y científica que posibilitara un rol crítico en un proyecto de nación.

Hacer realidad este proyecto sigue siendo un reto para el Colegio y para la Universidad, el cual en nuestra opinión depende de un sustento clave; la formación docente desde una pedagogía alternativa y una didáctica crítica, como garantes del descubrimiento de la complejidad y riqueza de la práctica educativa y de la docencia como una profesión socialmente significativa, lo cual involucra la reflexión epistemológica sobre la ciencia como un proceso abierto con un carácter instrumental para la transformación de la realidad en un análisis globalizador y dialéctico de la misma.

En la realidad estos principios no se llevaron a cabo en la práctica, ya que muchos profesores desconocían el proyecto del CCH y su propuesta interdisciplinaria, y los que lo conocían no sabían cómo llevarlo a la práctica. Por ello los diversos planteles se dieron a la tarea de investigar y realizar seminarios sobre el proyecto CCH y sus implicaciones metodológicas en el aula, experiencia que requirió no sólo de estas iniciativas, sino del apoyo institucional, que a veces tampoco fue el adecuado, asimismo de la falta de compromiso de las academias y las condiciones de trabajo de los profesores.

La década de los 70 se caracterizó por la expansión de la educación media superior y superior con la creación de la Universidad Abierta, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP hoy FES), la Universidad Autónoma Metropolitana y el Sistema Modular en su plantel Xochimilco, el Colegio de Bachilleres y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Esta política educativa respondió a tendencias desarrollistas y a políticas orientadas a restablecer y concertar la alianza con los sectores medios y con segmentos importantes de los trabajadores. Al respecto Castrejón Diez (1985, 175) señalaba: “la escuela superior se ha convertido en la única vía de ascenso en nuestra sociedad, por lo que la presión de las clases emergentes ha obligado a la multiplicación de instituciones, pero antes de la expansión del nivel superior, ha sido el bachillerato el que ha crecido en forma explosiva”.

Esta situación también da cuenta de que se trataba de expandir y diversificar la educación media superior y superior, como una respuesta a la explosión demográfica y a la modernización de la educación sustentada en la ciencia, las humanidades y las profesiones para salir del subdesarrollo.

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobado el 26 de enero de 1971 como una respuesta a la educación tradicional y enciclopédica que privaba en ese tiempo. El nuevo modelo educativo se sustentó en dos conceptos básicos; la innovación y la democracia. Se requería de una nueva

universidad acorde con los cambios políticos, económicos, sociales y culturales del momento histórico.

Los propósitos fueron extender la educación a vastos sectores de la población y modernizarla con nuevas formas de organización académica y pedagógica. Dentro de los propósitos del proyecto estaban los siguientes:

1º.- unir a las distintas facultades 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 propia universidad y del país (Gaceta UNAM, 1971)

El proyecto educativo innovador se centró en la formación básica en las humanidades, las ciencias naturales y las ciencias sociales, apoyándose en el dominio de los lenguajes disciplinarios básicos (la lengua y las matemáticas) y en métodos de investigación, cuyos propósitos eran preparar para la vida, para el acceso a niveles superiores y para el mercado a través de una preparación técnica.

Las tendencias del desarrollo económico y el modelo educativo del CCH

La década de los 70 se caracterizó por un modelo de desarrollo que pretendía ser dinámico y tendiente a alcanzar los niveles de desarrollo logrados en los países industrializados. En el caso de América Latina y México se cuestionaron tales patrones de crecimiento en razón de los siguientes fenómenos; alta concentración de la riqueza, dualidad estructural, desempleo, estrangulamiento del comercio exterior e inequidad educativa, uso indiscriminado de tecnologías contaminantes y la progresiva devastación ambiental, entre otras cosas.

El medio ambiente y la ecología se incorporaron como parte del desarrollo, compartiendo sentidos relacionados con las ideas del desarrollo sustentable, del desarrollo humano, de la competitividad, del libre mercado y de la reconversión productiva, nociones que se articularon al nuevo discurso para la transformación productiva supuestamente con equidad. La noción de equidad, a su vez, suponía igualdad de oportunidades, compensación de las diferencias, desarrollo equilibrado y cohesión del cuerpo social en su conjunto. Esta situación se expresaba en el plano educativo como un mayor acceso a la educación, lo que implicaba no solo igualdad de oportunidades de ingreso al sistema educativo, sino también que hubiera una distribución más equitativa y compensatoria. Para la década de los 80 la noción del desarrollo concebido como crecimiento económico fue reemplazado por el de transformación productiva con equidad, el nuevo discurso de la educación se enunciaba como una inversión estratégica para la transformación productiva, cuyo objetivo era la competitividad internacional, la cual

solo se lograría con la capacitación e incorporación del conocimiento científico y tecnológico.

En este contexto la educación no solo adquiría un lugar central, sino que se encontraba indisolublemente ligada al desarrollo y se presentaba como el principal instrumento para el cambio socioeconómico. La escuela y el currículo debían promover el desarrollo de habilidades y destrezas específicas para participar activamente en la vida productiva de la sociedad moderna, signada por el uso del conocimiento como principal productor de riqueza, por sus vínculos con la informática y la tecnología. Con ello se planteaba como y cuál era el propósito de la educación: desarrollar en los estudiantes mayores conocimientos, diversas habilidades y nuevas actitudes que les permitieran insertarse en el mundo productivo y competitivo. El conocimiento se vinculaba a nociones como las de progreso técnico, innovación y creatividad.

Desde este panorama podemos observar (sin estar de acuerdo) que la década de los 70-80 se la caracterizaba como el eje de la transformación productiva con equidad, mecanismo de incorporación del progreso técnico, acceso a los códigos de modernidad e inversión en conocimientos, lo que suponía nuevas forma de aprendizaje que diferían de los que prevalecían en el discurso de la educación para el desarrollo.

2.La historia y las ciencias sociales en el plan de estudios del CCH

El criterio de dividir los conocimientos por áreas para el estudio y la comprensión de la realidad responde a la idea de que en tanto se trata de que el bachillerato provea de una cultura general básica a los alumnos, seleccionaron y jerarquizaron dichos contenidos desde una lógica de lo esencial pero con un sentido articulado con el núcleo de la cultura y referirlo a la enseñanza, con el propósito de que los alumnos aprendan a pensar, a expresarse, hacer cálculos y posean los principios de una cultura científica y humanística y, lo más importante, descubran el sentido de estos saberes y lo relacionen con las diversas situaciones de la vida que les toca vivir. Con ello, el Bachillerato ofrecería una educación sistemática, esencial y significativa en el marco de la interdisciplinariedad como posibilidad para comprender una sola realidad desde la interconexión de las diferentes disciplinas.

Desde esta perspectiva los elementos estructurales que atravesaron las cuatro áreas de conocimiento del bachillerato fueron: las actitudes y valores científicos y humanísticos, las habilidades, destrezas y capacidades del pensamiento, y la formación disciplinaria. Con este basamento se buscó que los alumnos adquirieran habilidades de trabajo intelectual generales y propias de los distintos campos del saber, aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa. Las áreas de conocimiento de referencia son: área de matemáticas, área de ciencias experimentales, área histórico-social, área de talleres de lenguaje y comunicación.

Con relación al área histórico-social, se buscó que los alumnos se iniciaran en el manejo de las metodologías propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía para estudiar, comprender y explicar el acontecer histórico, los procesos

sociales y el pensamiento filosófico. Esta metodología parte de la problematización del presente y su relación con el pasado para desarrollar una conciencia histórica, que haga posible conocer nuestras raíces, comprender los distintos momentos de nuestra historia, explicar las causas que las han originado, y situarse en el momento actual, para enfrentar los problemas del futuro. Esta mirada de la historia local supone su necesaria relativización con el entorno mundial. La historia estudia los problemas que atañen al ser humano en múltiples dimensiones, por esta razón su quehacer es inseparable del de las ciencias sociales, con las cuales mantiene un diálogo permanente que tiende a completar ambas perspectivas, de esta forma la comprensión de la historia avanza en la medida en que las ciencias sociales lo hacen y viceversa. Es bajo esta condición que el alumno podrá comprender la complejidad de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, los propósitos del área histórico-social en el Plan de Estudios Actualizado son, según el Marco Normativo general del Bachillerato del CCH, el reconocimiento de la interrelación teórica, metodológica, científica y humanística entre la historia, las ciencias sociales y las disciplinas filosóficas. Actualizar los contenidos de Historia Universal Moderna y Contemporánea y de Historia de México y asignar dos semestres a cada una de estas materias. Acotar el estudio de Historia Universal Moderna y Contemporánea con un doble marco: uno histórico-cultural (la herencia grecorromana y la vinculación con la modernidad), y el otro temporal, del siglo XII a nuestros días, con el fin de estudiar como proceso el origen, desarrollo, expansión y crisis del sistema capitalista mundial.

Relacionar la historia de México con el contexto del mundo, para que el alumno comprenda cómo influye éste en nuestro devenir, así como la especificidad de nuestros cambios como nación. Incorporar los objetivos de la actual materia de Teoría de la Historia a los cursos de Historia Universal Moderna y Contemporánea y de Historia de México, con el fin de que los alumnos reflexionen comprometida y críticamente sobre la relación entre el pasado y el presente históricos. Situar el estudio de las Teorías de la Historia en quinto y sexto semestres como una materia de reflexión sobre el quehacer histórico, sus diversos enfoques teóricos y sus posturas metodológicas y adaptarla a las posibilidades de aprendizaje real de los alumnos.

Atender a las diversas concepciones de valor teórico y académico y de utilidad para los alumnos que van permitiendo la continua renovación de las categorías históricas y sociales empleadas, estableciendo el enfoque de la historia como totalidad que comprenda el estudio equilibrado de lo político, lo económico, lo social y lo cultural, y concebir estos aspectos en sentido amplio. Establecer como estrategia fundamental del área el taller o seminario, definido como un trabajo grupal de discusión de textos, documentos, informes y material audiovisual. Impartir las materias nuevas de Antropología, para facilitar a los alumnos la comprensión de la multiplicidad cultural de México; de Filosofía, que asume equilibradamente, en una sola materia obligatoria, los propósitos formativos, teóricos y metodológicos de las materias filosóficas del Plan de Estudios vigente y los contenidos básicos de Lógica con un enfoque filosófico y moderno; y de Temas

Selectos de Filosofía, orientada a discutir problemas de Teoría del Conocimiento y de Filosofía Política. Contar con salones acondicionados con aparatos y material audiovisual, mapas y material bibliográfico y hemerográfico.

3. Situación actual de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan

Desde diferentes perspectivas pedagógicas la labor académica puede transitar desde la reducción del trabajo como una mera transmisión de información hasta la complejidad práctica y racional para adaptar nuevas estrategias y un uso flexible y eficiente de recursos didácticos diversos para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos.

En este apartado presentamos el análisis de la información obtenida y procesada cualitativamente que se realizó con la finalidad de diagnosticar la situación actual de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan desde la observación y la exploración de los planos básicos de la enseñanza: el filosófico-conceptual, el del diseño curricular y la planeación, y el práctico. Asimismo, intentamos al final de este apartado responder preguntas de análisis que nos guían para problematizar la situación de aprendizaje de los alumnos: ¿Qué se espera que un alumno realice durante el curso de Historia? ¿Cómo lo podemos lograr? ¿A través de qué

lecturas y ejercicios? ¿Qué tipo de trabajos para evaluación se les puede pedir?, del alumno esperamos que se apropie críticamente del conocimiento y la realidad histórica a partir de la reflexión, la comprensión de lo complejo y dinámico del hecho histórico, de la comunicación pedagógica y el desarrollo del aprendizaje significativo, es decir, duradero, relevante, etcétera, y por supuesto de la realización de múltiples y diversas actividades que, con apoyo del docente, desarrolle a lo largo del curso.

La investigación de campo (ver cuadro 1 de la página siguiente), realizada para conocer el estado actual de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan se llevó a cabo con el método ex-post-facto, debido a que el diseño de la investigación planteada desde un inicio como una combinación del análisis documental y su articulación con el momento vivencial del proceso de aprendizaje, nos permite conocer datos relevantes para organizar con base en ellos la propuesta final de un curso-taller de formación docente en donde las categorías centrales del mismo se encaminen a fortalecer los esfuerzos que los docentes están llevando a cabo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

CUADRO 1

Unidades de análisis	Muestra ilustrativa	Técnicas	Instrumentos	Variables	Indicadores
Estudiantes	120 estudiantes inscritos en las materias de historia del CCH Naucalpan	Encuesta y observación	Cuestionario semiabierto y escalas estimativas	Autovaloración del grado de aprendizaje logrado en la materia	-Cálculo propio del porcentaje de contenidos cubiertos del programa - Autocalificación del interés adquirido hacia el conocimiento de la historia
Profesores	12 profesores de historia del CCH Naucalpan	Encuesta y observación	Cuestionario semiabierto y escalas estimativas	Autoconcepto del proceso didáctico	-Estrategias utilizadas para aplicar una metodología de la enseñanza -Recursos didácticos utilizados
Programas de materia		Análisis	Guía de análisis	Actualización y contextualización de los programas	-Bibliografía crítica -Definición clara de objetivos y contenidos -Marco teórico de la didáctica crítica y del aprendizaje significativo

El método ex-post-facto nos permite realizar la observación, el registro y el procesamiento de los hechos reales sin mayor intervención por parte del investigador para modificarlos. Por ello consideramos que la técnica más adecuada, considerando además la cantidad de participantes para conformar una muestra ilustrativa (que no representativa) era la encuesta a través de cuestionarios, misma que se diseñó semiabierto para conocer a través de varias preguntas interrelacionadas las variables que nos interesaba analizar, pero al mismo tiempo permitiendo la expresión libre de algunas ideas y valoraciones referidas al conocimiento que los estudiantes perciben de su aprendizaje de la materia.

Se consideró pertinente también el cuestionario como instrumento para recabar información vertida por los profesores que imparten la materia, debido a que la entrevista resultaba un instrumento complicado para empatar con los tiempos de los docentes.

Se aplicó también de manera eventual una observación de algunas clases impartidas en los grupos de 4º y 6º semestres cuyos resultados se expresan con el método de las escalas estimativas, ello porque consideramos que nos permite la expresión de un análisis propio en función del marco teórico con que hemos trabajado.

Finalmente, se realizó un análisis de los programas de materia con base en una guía dirigida para conocer el grado de actualización y sobre todo de contextualización con que se imparte la asignatura de historia.

Autovaloración del grado de aprendizaje logrado en la materia de historia

Para conocer la variable de la autovaloración del grado de aprendizaje logrado en la materia de historia se buscaron dos indicadores: el cálculo que los propios estudiantes hacen del porcentaje de conocimientos logrados en relación con el programa de la asignatura y la autocalificación que dan al interés que adquirieron por el conocimiento de la historia tras haber concluido la materia.

La pedagogía dinámica, consecuente evolución de la denominada pedagogía activa y de la pedagogía de la vivencia, postula un concepto de educación que hace referencia a una simple disposición instrumental de lo aprendido, para nosotros, en cambio, el enfoque crítico y constructivista de un aprendizaje significativo es el que permite al estudiante ir consolidando una capacidad de autovaloración del grado de aprendizaje propio.

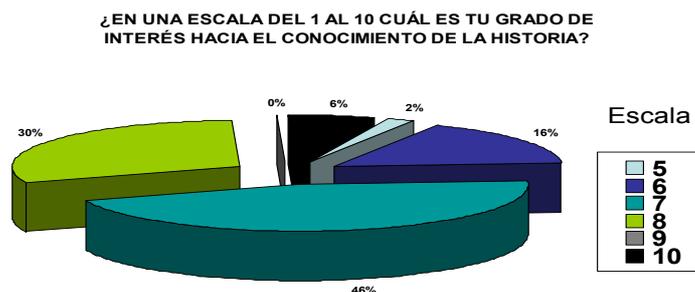
El principio que postula la pedagogía crítica en donde una de las propuestas más destacadas es la pedagogía de la praxis de Paulo Freire, es la toma de conciencia crítica de la realidad, gracias a lo cual el ser humano deja de ser visto y formado como hombre-objeto para convertirse en un verdadero hombre-sujeto capaz de hacer una lectura crítica de su mundo y alcanzar una educación para la libertad.

Para Freire, una educación para la libertad implicaba entenderla como un proceso de concientización de hombres y mujeres, un proceso en el que el sujeto social se asume como un ser histórico hacedor de cultura y, por lo tanto, como un ser de la praxis, cuyo sentido trascendente se dirige a la transformación de la realidad.

La visión freiriana de la educación abarcaría en este sentido, la posibilidad de que el propio educando valore los conocimientos propios adquiridos y reflexione sobre su propio proceso y grado de aprendizaje, lo cual, si bien no del todo se corresponde teóricamente con la propuesta del aprendizaje significativo, sí permite complementar dicho concepto en tanto que el propósito de ambas teorías es el despertar de la conciencia de los sujetos como seres autónomos.

Tanto en los resultados de los cuestionarios como en el proceso de observación guiada que se realizó en la investigación de campo, resalta un aumento general en el interés inicial que había por el conocimiento de la historia hacia el interés con el que se concluye la materia. Los comentarios al respecto manifiestan una constante: ***el interés por la historia aumentó en los estudiantes debido a que relacionaron los conocimientos de la materia con el acontecer del presente*** (véase gráfica 1). Sin embargo, este indicador contrasta con el cálculo que hacen los propios estudiantes del porcentaje de contenidos cubiertos de la materia, pues si bien expresan un interés por la misma, la mayoría señala que en las clases había distracciones grupales constantes y atribuyen a este hecho un avance más lento en la revisión de los contenidos temáticos. (véase la gráfica 3)

GRÁFICA 1



Como hemos referenciado en la revisión histórica de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el modelo académico con que éste se concibió, pretendían lograr, ya desde aquel entonces una integración de las teorías del constructivismo y del aprendizaje significativo que hoy se reconocen como una condición necesaria para el aprendizaje adecuado a las necesidades que el contexto de la globalización enmarcado por fenómenos de incertidumbre y complejidad nos exige.

El constructivismo “[...] es la idea que mantiene que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de

la intervención entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una 'construcción' del ser humano." (Carretero 1993, 21)

Esa construcción la realizamos todos constantemente y es el medio por el cual actuamos sobre la realidad, es decir, nuestro actuar en ella no se da de forma directa sino a través de los esquemas que poseemos y que construimos en relación con el medio que nos rodea, por lo que si el entorno se concibe como algo dinámico y cambiante, los esquemas en consecuencia también lo son, es decir, no son inamovibles sino transformables, en este sentido, el aprendizaje significativo se concibe como la modificación de los esquemas cognitivos del estudiante en función de su sentido con la realidad.

En la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo ha habido importantes aportaciones de grandes teóricos, entre ellos por ejemplo, Piaget, para quien el ser humano (en su etapa infantil) cuenta con la facultad de ir ordenando la realidad acorde a las diferentes fases o estadios por las que atraviesa la configuración de las inteligencias (hoy reconocidas como múltiples) y que son cualitativamente distintas, por lo que los sujetos pueden ir elaborando esquemas nuevos durante cada fase incluso en la adultez.

En este proceso de construcción de esquemas interviene también el factor social, mismo que es el eje de otra importante propuesta teórica: la de Vygotsky, quien concebía al sujeto como un ser eminentemente social, y cuya producción de

conocimiento sería también un producto social en tanto que todos los procesos cognitivos se producen en el contexto o entorno del sujeto, después éste los internaliza por medio del proceso de aprendizaje, del pensamiento, y de los procesos interpersonales; es decir, las relaciones establecidas entre los sujetos y el ambiente que les rodea se vuelven, a través de la cognición constructiva, procesos intrapersonales de significación profunda.

Lo que aquí conviene resaltar es que el aprendizaje de los sujetos no depende únicamente de una actividad personal sino también social, con lo que se entiende al sujeto como parte del entorno y al entorno como parte de éste mismo en una relación dialéctica y en donde el desarrollo cognitivo y el aprendizaje se complementan también de forma dialéctica. La didáctica con que se organicen entonces los programas de la materia de historia del modelo educativo propuesto por el CCH, tendrían que corresponderse con estos conceptos de la psicología educativa de un constructivismo que sugiere que las estructuras cognitivas desarrolladas permitan la integración constante y colaborativa de aprendizajes significativos, que es la aportación conceptual fundamental de Ausubel.

La construcción de aprendizajes significativos se contrapone a la repetición mecánica, es decir, a la actividad memorística de datos específicos, ya que éstos, cuando son únicamente memorizados por el alumno, son fácilmente olvidados con el paso del tiempo; en cambio, cuando adquieren significado, o más aún significación, es decir, sentido para el sujeto y éste relaciona estos nuevos aprendizajes con los que ya ha adquirido y con el análisis contextual de su

entorno, los nuevos contenidos son internalizados como una construcción, es decir, no se trata sólo de *asimilar* conocimientos, sino de hacer uso constante y permanente de los mismos, para entonces cerrar el ciclo de cognición produciendo a la vez nuevos conocimientos y pensamientos. Aprender significa comprender y comprender.

Ahora bien, las construcciones, es decir, las creaciones de los sujetos del aprendizaje, son procesos definidos por la autenticidad y la libertad. Según Carl Rogers (1986, 302), la creación y la construcción de aprendizajes debe generar productos observables, en este sentido, podemos señalar que en la situación actual de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan, se manifiesta en los datos obtenidos a través de la investigación de campo una apreciación por parte de los estudiantes de un conjunto porcentual de contenidos temáticos no cubiertos y de un grado apenas satisfactorio o regular con el que califican el conocimiento grupal de la materia (véanse gráficas 2 y 3). De aquí se puede destacar que uno de los factores probablemente relacionados que encontramos al respecto y que se pudo identificar tanto en los cuestionarios aplicados como en la observación áulica directa es la existencia de una ***constante distracción grupal en las clases***.

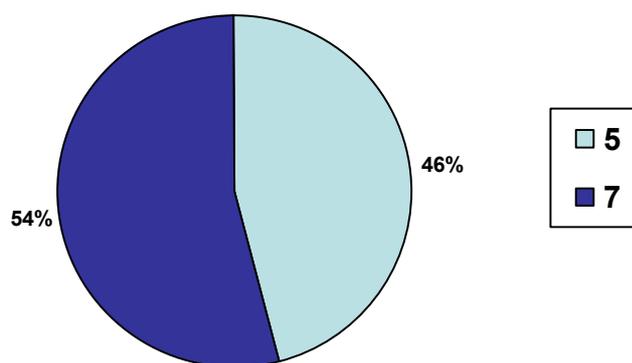
Este problema, muy común en el nivel educativo que analizamos, es decir, el bachillerato, representa un campo pleno de contingencias debidas a la dificultad que supone mantener la atención de los alumnos, mismos que se hallan encuadrados en una cultura externa a la experiencia específicamente educativa y que no suele caracterizarse por una comunicación y un intercambio de

significados pausados por el desarrollo lógico y la construcción cognitiva como la que hemos mencionado antes, sino más bien habituados a un torbellino de información dispersa, inconexa las más de las veces y sujeta a su materialización en medios audiovisuales y electrónicos.

Por ello, éste simple ejemplo de una reacción particular en el proceso de aprendizaje nos conduce a considerar de manera destacada el quehacer del docente en la generación del espacio educativo donde el aprendizaje de los estudiantes tiene lugar, desde la perspectiva de una intervención didáctica consciente y planeada.

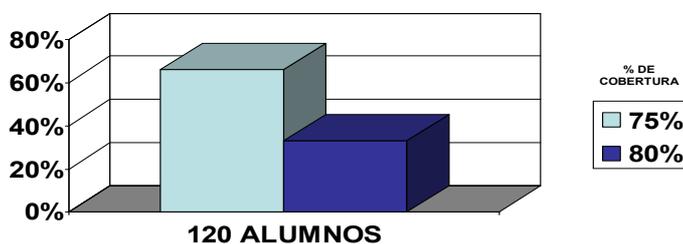
GRÁFICA 2

EN UNA ESCALA DEL 1 AL 10 ¿CON CUANTO CALIFICAS EL APRENDIZAJE DEL GRUPO?



GRÁFICA 3

¿QUÉ PORCENTAJE DEL PROGRAMA SE CUBRIÓ EN EL SEMESTRE?



Autoconcepto del proceso didáctico por parte de los profesores de historia del CCH Naucalpan

La variable del autoconcepto con el que los docentes de la materia de historia del CCH Naucalpan planean, diseñan e imparten sus clases nos permite ver qué tanto se acerca en la actualidad la enseñanza de la asignatura al modelo educativo primigenio con que fue concebido este tipo de bachillerato, además de indicarnos algunos rasgos de la perspectiva con la que abordan su trabajo docente específico y la problemática en que se inscribe su relación con los programas y los objetivos de cada asignatura del área.

Con base en dos indicadores centrales: las estrategias a las que se recurren para aplicar una metodología de la enseñanza y los recursos didácticos utilizados en las clases, encontramos que en general los docentes de historia del CCH Naucalpan no cuentan con un concepto definido del tipo de didáctica que aplican en la impartición de su materia y que en diversas ocasiones tienen confusión entre la modalidad o tipo de didáctica (tradicional, tecnocrática o crítica), las estrategias y los recursos didácticos. Por nuestra parte, es con base en la teoría constructivista y de acuerdo con un enfoque abierto de la educación, que debe considerarse a la didáctica crítica la que más elementos propone para llevar a cabo verdaderos aprendizajes significativos.

La didáctica, como hemos dejado ver en los primeros apartados, es la actividad pedagógica que proporciona las normas, reglas y leyes teóricas para un proceso educativo eficiente. La didáctica nos ayuda a **organizar** ambientes y espacios de aprendizaje y enseña cómo proceder de manera intencional en la práctica educativa; presenta y ordena lo valioso de la comunicación pedagógica y del conocimiento para llevar a cabo procesos de enseñanza (actos de enseñar) y de aprendizaje (actos de aprender), esto es, para la formación integral del alumno (actos de formar, de educar).

La didáctica nos ofrece los medios para que el educando, con la libertad responsable, quiera ser capaz de conducir y desarrollar su aprendizaje y formación, y por parte del docente, guiar y mediar los mejores resultados en sus

procesos: digamos el afán de enseñar, la pasión por aprender. En el ámbito de la docencia, la didáctica atenderá a lo normable y actuable común sobre las clases de edad, sexo, formación, madurez, experiencia, recurrencia, nivel de desarrollo intelectual, mentalidad y personalidad, comunidades y ambientes. En el ámbito de la discencia, atenderá a lo normable y diferente, a lo particular sobre los mismos factores.

Las modalidades o tipos de didáctica que existen son tres:

1) Didáctica tradicional.- Prevalece el papel del educador, como actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde se enseña la noción de las cosas y de los fenómenos como derivados de imágenes mentales, intuiciones, percepciones, y donde difícilmente el educando logra el aprendizaje por mediación de los niveles más altos de la mente humana: la asociación y la relación.

Se limita al método expositivo, con predominio de la **cátedra magistral** (magíster dixit). La voz del educador es el principal instrumento de la vida de la enseñanza, que se reduce al verbalismo; la explicación del educador suple al razonamiento y a la acción. Los recursos didácticos que utiliza son simples: apuntes, textos, gis, pizarrón y láminas alusivas a los temas que se trasmiten.

2) Didáctica tecnocrática.- Se genera el empleo de tecnología altamente desarrollada, lo cual favorece el incremento y revaloración de la educación técnica que exige una mano de obra calificada (este modelo está influenciado por la

filosofía educativa de Estados Unidos, el cual se considera conductista y por consiguiente la educación se refiere a personal calificado con miras al mercado laboral). Es por ello que, bajo esta perspectiva, se privilegia la utilización de temáticas e instrumentos que permiten al docente el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tiene un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje al concebir el salón de clases como un laboratorio en donde se experimentan técnicas, y se aplican recursos para la producción de experiencias definidas de aprendizaje. La metodología se emplea para el control de la situación en que ocurre el aprendizaje, centrándose en el reforzamiento de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias emergentes.

3) Didáctica crítica.- Privilegia al educando como actor fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje; organiza el conocimiento a partir de la reflexión y el pensamiento crítico. Es una tendencia que promueve el trabajo grupal como forma de superar el individualismo y la ansiedad que se crea por la suspensión de los papeles definidos del educando y el educador. Busca la formación integral del educador y del educando. En esta perspectiva se analiza de manera crítica la práctica docente, la dinámica de la institución y las tareas educativas de sus miembros. Se considera a la instrumentación didáctica como una realidad que comprende comportamientos éticos, didácticos, administrativos, económicos y filosóficos.

Ofrece diversas estrategias de aprendizaje con la finalidad de desarrollar habilidades superiores del pensamiento, e incluye métodos y técnicas de trabajo individual o de pequeños grupos en sesiones de variada índole, además de favorecer la transferencia del aprendizaje apropiada al nivel de madurez. Al educador se le pide que promueva un pensamiento divergente y convergente; también se le exige una investigación permanente que proporcione momentos de análisis complejo y de síntesis creativa.

Como recursos didácticos utiliza tanto instrumentos y materiales básicos (pizarrón y gis) como múltiples opciones de la tecnología, pero sobre todo hace uso de la creatividad para integrar elementos diversos que apoyen el aprendizaje: películas, videos, documentales, música, elaboración propia de materiales, etcétera. En esencia, la didáctica crítica es ese espacio educativo en donde el estudiante es responsable de su esfuerzo y de su compromiso, tanto consigo mismo como con los otros. El docente, por su parte, es responsable y diseñador de las estrategias de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes en el ámbito de la relación constructiva del conocimiento que se desarrolla.

Con base en la articulación que hacemos de todas nuestras variables e indicadores recabados mediante la investigación de campo y de acuerdo con los referentes teóricos que en este trabajo hemos propuesto, podemos decir que la situación actual de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan carece de un marco común en el trabajo didáctico de la materia.

**Tabla de análisis de los resultados de los cuestionarios y la observación de
12 docentes de historia del CCH Naucalpan**

Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Identifica los tipos de didáctica	no	sí	sí									
Diferencia los recursos de las estrategias didácticas	no	sí	sí									
Aplica estrategias de la didáctica crítica aun cuando no conozca sus postulados teóricos	no	Sí	Sí	sí	sí							
Parte de la idea de un conocimiento previo de los contenidos por parte del grupo	sí	no	no	no								
El tipo de evaluación diagnóstica que usa responde a la didáctica crítica	no	Sí	Sí	sí	sí							
La finalidad filosófica que guía su práctica en el aula corresponde a la didáctica crítica casi siempre	no	sí	Sí	Sí	sí	sí						
Hay claridad sobre la importancia del aprendizaje de la historia en relación con la concientización del educando	no	sí	Sí	Sí	sí	sí						

Detectamos que son muy pocos los profesores que conocen las propuestas pedagógicas de la didáctica crítica y del aprendizaje significativo y que la mayoría realiza su labor docente con elementos más cercanos a la didáctica tradicional. Los programas carecen en su mayoría de actualización bibliográfica y no presentan un diseño claro de estrategias y actividades de aprendizaje.

Si bien los profesores muestran preocupación por mejorar el proceso educativo para arribar al proceso en que el alumno logre un mejor aprendizaje de la materia, no se refleja dicha preocupación en la búsqueda y estudio de nuevos métodos de enseñanza en el aula. Lo que se manifiesta en un problema constante: la distracción de los estudiantes durante las clases. Si bien no son materias con alto ausentismo, los grupos distraen fácilmente su atención dentro del aula.

Consideramos que esto último responde más a un desconocimiento de las técnicas, el uso de recursos y la instrumentación didáctica que a la capacidad cognitiva y de atención de los estudiantes. El problema parece no estar vinculado necesariamente a una falta de motivación de los alumnos ni a una falta de interés por parte de los docentes de despertar la curiosidad por el conocimiento en los grupos, sino que más bien encontramos que el problema se centra en la descontextualización que se realiza de la práctica docente en relación con los supuestos básicos de la planeación didáctica.

No hay claridad sobre el concepto de un nuevo tipo de educando del siglo XXI, de los sujetos sociales y pedagógicos con los que se interactúa en el tiempo presente, y no hay por tanto claridad sobre el nuevo tipo de sociedades de la información que se están formando académicamente. La ausencia de un concepto filosófico de la educación adecuado al nuevo contexto resulta notoria.

En la mayoría de las experiencias docentes de la materia de historia hay una intencionalidad no estructurada en el ámbito de la planeación didáctica, lo que

resulta en problemas específicos como una comunicación educativa no eficiente, los contenidos de los programas no se cubren en su totalidad, los estudiantes no adquieren aprendizajes significativos sobre la historia y los docentes expresan (reflejan) cansancio y hartazgo en la práctica monótona de su labor.

En síntesis, con base en todo lo dicho anteriormente, con base en las encuestas aplicadas a los alumnos y a los profesores y con la observación directa en aula, podemos señalar que los alumnos no se integran en el estudio y el aprendizaje de la historia bajo los métodos didácticos predominantes porque no despierta su interés ni encuentra suficiente relevancia para su vida cotidiana. Los profesores no muestran entusiasmo, en términos de lo que propone Ausubel, el contenido de la enseñanza debe tener un significado potencial y una significación lógica, de lo cual carecen las prácticas docentes actuales.

Con base en este análisis es que la propuesta a la que llegamos en este trabajo es el diseño de un curso-taller de formación docente que coadyuve a la difusión de los conocimientos específicos que hemos detectado como necesarios a manejar por los académicos que imparten historia en el CCH Naucalpan, reconociendo, claro está, que no se pretende con ello solucionar mágicamente un problema para el que hay que considerar otros factores que intervienen tales como las condiciones laborales de los docentes que no cuentan con plazas de tiempo completo, la precarización general del trabajo académico que viven la educación media superior y superior pública de nuestro país, el necesario relevo generacional de la planta docente actual, etcétera.

Dentro de esta propuesta de formación docente, consideraremos integrar estrategias didácticas que permitan mejorar, por ejemplo, los procesos de evaluación del aprendizaje de los alumnos y estrategias de optimización del aprendizaje del mismo. Retomando entonces las preguntas guía con las que hemos comenzado este apartado, tras el análisis que con nuestra investigación de campo hemos realizado, podemos decir que se espera que el alumno realice durante el curso de Historia, ejercicios de análisis crítico y de argumentación suficiente para debatir y, sobre todo, para problematizar, esto es, para que ponga en práctica la capacidad de construir explicaciones con base en lo aprendido, para ello, el tipo de lecturas con el que podemos guiar al estudiante y acercarlo al conocimiento de la corriente de la historiografía crítica, son textos que bien pueden ser adecuados para el nivel del bachillerato, tales como “Tesis sobre la historia y otros fragmentos” (de Walter Benjamin); “Tentativas” (de Carlo Ginzburg); y varios de los textos que ha trabajado Carlos Aguirre como “Antimanual del mal historiador”, “La escuela de los Annales”; “América Latina en la encrucijada” y “Ensayos Braudelianos”, ya que son textos que en su redacción se ofrecen más didácticos y accesibles para los alumnos porque no son teóricos solamente, sino epistemológicos, estos es, hacen un *uso de la teoría* como diría Zemelman (1987), para explicar fenómenos o hechos históricos concretos.

En cuanto a la evaluación, el tipo de trabajos que se les puede solicitar, se recomienda que estén relacionados con el ejercicio del análisis y la redacción, así como trabajos grupales o en equipo que les permita el debate. Algo muy

recomendable por la etapa (adolescencia) que viven, dada su inquietud y deseo de mostrar sus ideas y reforzarlas, son ejercicios de sociodrama, simulación o representación simbólica de personajes y casos.

4. Crisis y renovación de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan: hacia una propuesta alternativa de práctica didáctica y de formación docente

Decir que la enseñanza de una disciplina en una institución determinada se halla en crisis, no necesariamente significa que dicha actividad se ha derrumbado del todo, que no está funcionando en ninguna medida, y por supuesto, cuando nos referimos a un plan de estudios general o a un área o campo de conocimientos, la denominación de crisis de una asignatura o serie de asignaturas no puede no tener un carácter más extenso, más inclusivo. Es decir, que la situación por la que pasa la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan, cualquiera que sea, forzosamente se inscribe en una condición general del plan de estudios, de la práctica docente y del aprendizaje en todos los planteles, y de la misma dinámica institucional del bachillerato de la UNAM.

Para nosotros, le definición de crisis más que a otra cosa se refiere a los límites que puede estar alcanzando de manera concreta y específica la recreación del conocimiento de la historia en esta experiencia educativa, en función tanto de los contenidos de las asignaturas como respecto al sustento didáctico de quienes las imparten y los procesos de aprendizaje que viven los estudiantes. Expresar de este modo el estado de cosas que guarda la enseñanza de la historia en el CCH

Naucalpan, nos permite precisar con mayor claridad el punto de partida en el cual basamos nuestra propuesta de formación: la crisis puede siempre representar el posible advenimiento de un cambio significativo en el quehacer de los sujetos pedagógicos.

Si intentamos ordenar los factores que concentran esta caracterización de crisis, encontramos que son al menos tres de alta jerarquía: 1) el enfoque con el que se conciben y se trabajan los procesos históricos y que suele determinar la forma de organización de los contenidos curriculares del área de historia en los programas de estudio, 2) la perspectiva didáctica que orienta y define el trabajo docente de quienes tienen en sus manos la responsabilidad de las asignaturas del área, y 3) las modalidades de estudio y aprendizaje en que se ven inmersos los estudiantes. A sabiendas de que los tres aspectos revisten una importancia mayúscula y de que su articulación es fundamental para remontar dicha situación de crisis, entendida como lo hemos establecido antes, nuestra atención se centra principalmente en los dos últimos puntos de esta triada, es decir, en lo que realmente se refiere a la parte pedagógica y didáctica del problema. Por esta razón, el análisis que hemos hecho hasta ahora y los ejes de nuestra propuesta operativa redundan en estos aspectos más que en el primero, y podríamos decir que ella tiene por lo tanto un carácter más flexible que la hace extensiva a otros campos, áreas o asignaturas, en una condición semejante.

Como se ha visto en el apartado anterior, la situación actual de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan muestra rasgos que son comunes a buena parte de

la educación en general en México y en el mundo, que advierten de problemas que están presentes con más frecuencia de la que se cree en múltiples experiencias institucionales. Ello es así debido a muchos elementos que tienen un carácter general, producto del contexto en que vivimos y del desgaste relativo de paradigmas y concepciones tanto en el campo de la historia como aún de manera más destacada en las formas del quehacer docente y del estudio, además de otros considerandos que tienen que ver con componentes muy particulares y no generalizables a cualquier caso. Nosotros, por razones metodológicas y prácticas, nos enfocamos a la relación de los contenidos de las asignaturas, entendiendo que se trata de un nivel medio superior y de un conocimiento de carácter básico y propedéutico, con las estrategias y la instrumentalización didácticas con las que los profesores del área se desenvuelven en el trabajo docente, lo cual, obviamente, incluye las formas de estudio y el tipo de aprendizaje que promueven entre los alumnos.

La crisis de que hablamos, en consecuencia, describe la forma específica que adoptan el conocimiento, la cultura y la comunicación pedagógica en un campo concreto y en una institución específica, como parte de una problemática más amplia: las visiones generadas en los hombres y mujeres de este siglo XXI por el mundo globalizado, los criterios imperantes de complejidad e incertidumbre, los desarrollos recientes de la ciencia y la tecnología, y los fenómenos inter y multiculturales. Este contexto global alterado que hoy nos determina, produce identidades complejas y nos vuelve sujetos sociales mutados, verdaderos nuevos sujetos sociales que, en el terreno educativo, no pueden simplemente adaptarse a

esquemas de comportamiento y formación más ajustados a la lógica del siglo pasado. Estos nuevos sujetos educativos o pedagógicos para nuestro caso, exigen condiciones nuevas para el estudio y el aprendizaje, tanto como para el ejercicio magisterial.

La renovación de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan, sin duda requiere de diferentes condiciones, pero el elemento que contiene la fuerza detonante radica en la capacidad de los maestros para redirigir sus acciones, tanto en el diseño y la planeación como en la práctica en el aula y la evaluación, con un sentido crítico y prospectivo, capaz de colocarse ellos mismos e integrar a los grupos de estudiantes en un marco de interacción pedagógica caracterizado por una adecuación a los tiempos del siglo XXI. La promoción de un espíritu crítico y de una autonomía en los individuos sociales que conforman el estudiantado, se comprende prospectivamente como parte fundamental del ser ciudadano necesario en sociedades verdaderamente democráticas, pero ello a su vez requiere de un aprendizaje significativo sólido y constante, que encuentra su mejor soporte en la gestión autónoma y compartida del aprendizaje y la formación. Es a través de la libertad responsable y creadora que el estudiante vive en el proceso educativo, en un espacio solidario y transformador donde el profesor juega un papel medular como facilitador y organizador de dicho aprendizaje, mediante la actuación docente basada en una didáctica crítica, como se erige un sujeto más pleno encaminado a la constitución del ciudadano moderno que un mundo mejor demanda.

Desde nuestro punto de vista, es necesario remontar las visiones que asignan a la materia y al objeto de la historia formas anquilosadas y fragmentadas en el tiempo pasado, concebido como un tiempo abstracto, terminado, objetivo. La tradición historiográfica hegemónica ha colocado al estudio de los procesos histórico-sociales en un marco limitado por fronteras disciplinarias rígidas (igual que lo han hecho las otras ciencias sociales) y por concepciones deterministas, que dan lugar a interpretaciones convencionales asépticas y crean una voz única y absoluta de la historia coincidente con el interés de los **vencedores**. Una constante ausencia de correspondencia epistemológica y comunicativa de la historia escrita y enseñada con los hechos sociales presentes parece debilitar el sentido fundamental del conocimiento específico que este saber contiene.

Obviamente, la perspectiva que aquí defendemos es aquella que reconoce el valor insustituible de la historia y su conocimiento en la formación del sujeto moderno. La conciencia del presente resulta imposible sin una visión histórica de la realidad social concreta que vivimos. Es más, cuando Touraine (1995, 207) establece que “El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor”, nos parece que ello no es viable si dicha conciencia no tiene antes que nada un carácter histórico (Zemelman 1987), razón por la cual el abordaje de la historia en el análisis social requiere de una perspectiva interdisciplinaria y abierta. Como señala Zemelman, sólo mediante una visión de futuro es que podemos desentrañar y reactivar los hechos pasados y ofrecer alternativas viables de comprensión del tiempo presente. (Ramos 2004)

Es así que al aludir a una nueva orientación en la enseñanza de la historia no podemos dejar de insistir en que se necesita una lógica de análisis que incorpore la inclusión de elementos base como la multiplicidad de tiempos (Braudel) y la articulación de niveles de la realidad (Marx, Zemelman), o bien la gestación histórica de los sujetos sociales (Thompson) y la reconstrucción epistemológica de los individuos y los colectivos concretos desde un cambio de escala en la mirada historiográfica (Ginzburg, Levy). (Aguirre 1999)

Pero volviendo a lo referente a la práctica docente y a las concepciones pedagógicas y didácticas que le sirven de sustrato, la enseñanza de la historia en el nivel bachillerato enfrenta el reto de ajustar el discurso y la interacción del docente con los alumnos de acuerdo con algunos parámetros conocidos y otros no considerados con frecuencia. La edad común del estudiante de bachillerato nos indica de por sí un nivel de desarrollo intelectual y psicológico en proceso de maduración y de búsqueda de identidad, que exige que los tratamientos de tipo cognitivo, por ejemplo en el estudio escolarizado, se organicen sobre la base de un esquema de significación adecuado, es decir, que se articule tanto con lo ya conocido como con lo potencialmente cognoscible en función de la persona que se manifiesta en este segmento de la educación. De hecho, ésta es la parte medular del aprendizaje significativo que delimita las estrategias y el marco de contenidos con el que el docente organiza un proceso educativo determinado.

Por eso, hoy no podemos soslayar el hecho de que la forma en que se constituye el sujeto y en que se procesa la realidad en su conciencia se ve definida por un

marco cultural nuevo que contempla aspectos tan disímolos como, por ejemplo, una diversidad inter y multicultural; una ampliación y complejización de los dispositivos tecnológicos y del uso integrado de los mismos en su cotidianidad; una gama de medios de comunicación donde se desplaza su yo identitario en el contacto con los otros; una alteración de los lenguajes usuales, incluidos el idioma materno, con los que se expresa el individuo; una multirreferencialidad económica, política y social producto de fenómenos contemporáneos como la migración, el comercio y los procesos políticos específicos; etcétera. Todo esto no puede pasar desapercibido en el momento de diseñar y operar una propuesta didáctica y de llevar a cabo el trabajo docente, especialmente si queremos considerar elementos nuevos que le signifiquen al estudiante (y a nosotros mismos los profesores), es decir, con los que pueda establecer una comunicación mínima y una comprensión plausible, para de ahí partir hacia nuevos conocimientos y aprendizajes.

En síntesis, la práctica magisterial necesita ampliar sus horizontes de una forma tal que su ejercicio realmente cobre relevancia en la formación de los estudiantes del CCH. Para nosotros las líneas que hay que desarrollar son las que se refieren a 1) un adecuado entendimiento del contexto social que vivimos los hombres y mujeres de este siglo XXI y su concatenación con los procesos históricos que se hallan en su estructuración actual; 2) las formas más efectivas de lograr la comunicación pedagógica con los estudiantes reales de hoy, es decir, la capacidad de conectarnos con su sensibilidad y su percepción, mismas que están determinadas por el mundo que viven y que simbolizan en su imaginario; 3) los recursos didácticos (tanto tecnológicos de accesibilidad generalizada como de

comunicación simbólica y de motivación) de que hoy disponemos y cuyo uso puede implicar una flexibilización de nuestras visiones, actitudes y hábitos como docentes; 4) la sistematización de las capacidades y competencias pedagógicas, comunicativas y psicológicas en la conciencia del profesor y en su actuación cotidiana (el diseño curricular, la planeación y operación didácticas, la improvisación y el manejo de situaciones, la evaluación, la identificación de la personalidad de los individuos y de la estructuración de los grupos, etcétera).

Es seguro que todos estos elementos son componentes efectivos de los académicos aludidos, pero no necesariamente se encuentran en un nivel de actualización y sistematización suficientes, lo cual nos indica que sigue siendo indispensable mantener como parte esencial del quehacer docente la formación permanente tanto en su campo disciplinario (y hoy interdisciplinario como hemos argumentado) como en su preparación pedagógica. Es, por lo tanto, éste el motivo central que nos permite ofrecer un curso-taller de formación docente con el que pretendemos concretar el análisis y la argumentación realizados en los apartados anteriores.

III. CURSO-TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL CCH NAUCALPAN DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA DIDÁCTICA Y DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

1. Introducción

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente en general se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. El profesor se puede reducir sólo a transmisor de información, para nosotros el profesor de historia debe ser un verdadero facilitador y promotor del aprendizaje, tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento en el sentido de guiar y orientar la actividad constructiva de los educandos.

Así, el papel de los formadores de docentes es el de proporcionar el ajuste de ayuda pedagógica, asumiendo el rol de profesores constructivos y reflexivos. La formación del docente debe abarcar los siguientes planos: conceptual, reflexivo y práctico. El grupo de docentes de historia para el que se propone el curso-taller es, como todo grupo, heterogéneo, es decir, diverso. Dicha diversidad, enriquece los intercambios y propicia la posibilidad de proponer enfoques y actividades variadas.

Esta propuesta de programa es un diseño de trabajo sujeto a reconstrucciones y ajustes atendiendo al contexto socio histórico en el que se irá poniendo en acto,

para ello se considerarán los aportes, las necesidades, las demandas y las sugerencias de los alumnos y de todos quienes integran la comunidad de aprendizaje de la historia en el CCH Naucalpan y que se reflejan en los datos que recuperamos a partir de la investigación de campo realizada. Por ejemplo, los profesores en cada caso, podrán en esta perspectiva desarrollar dinámicas de grupo, uso de recursos audiovisuales, sociodramas, simulaciones y todas aquellas actividades de aprendizaje que permitan que el alumna se apropie de esta perspectiva de aprendizaje significativo.

La didáctica es un campo de conocimiento que a decir de los expertos, pone en tensión las discusiones teóricas contemporáneas de la pedagogía y de todas las propuestas de enseñanza. El proceso de discusión no sólo se centra en lo epistemológico al interior del campo sino que atraviesa otros contextos vinculados con lo social, lo político, lo axiológico y lo ético. De ahí hemos derivado las principales preguntas que constituyen el encuadre del curso-taller que proponemos: ¿qué pretendemos enseñar cuando enseñamos didáctica? ¿qué investigamos los docentes de didáctica? ¿qué corriente didáctica ponemos en práctica? ¿cómo se articula la didáctica con la enseñanza de un campo de conocimiento especializado (historia)?.

Desde estas formulaciones se recuperará como eje de abordaje el análisis de los nuevos desafíos que la enseñanza media superior debe atender: la multiplicidad de sujetos en la etapa psicológica de la adolescencia; los conocimientos, espacios y tiempos que la realidad educativa cotidiana presenta; y la importancia del

aprendizaje específico de la historia desde una mirada crítica y un enfoque historiográfico alternativo.

Con esta propuesta deseamos que el docente del CCH Naucalpan reflexione y debata en torno a las posturas de una nueva didáctica adaptada a las necesidades de aprendizaje que el siglo XXI de la globalización nos exige, que se generen en distintos procesos históricos y las connotaciones que tienen en el aprendizaje.

2. Marco teórico referencial del curso-taller: Constructivismo, Didáctica Crítica y Aprendizaje Significativo

El [constructivismo](#) es la idea que mantiene que el sujeto, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, desarrolla un conocimiento que no es copia fiel de la realidad, sino una [construcción](#) del ser humano. La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de [la educación](#) que se imparte en la [escuela](#) es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la [cultura](#) del grupo al que pertenece.

Uno de los enfoques constructivistas es el **enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales**. El aprendizaje de la historia ocurre sólo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar los sucesos históricos de manera no arbitraria y sustancial, que la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que

posee en su estructura de conocimientos se relacione con la disposición de aprender significativamente, y que los [materiales](#) y contenidos de aprendizaje tengan significado potencial o lógico en el hacer de la historia presente y de la historia prospectiva, es decir, contenidos y materiales de aprendizaje con **significado lógico-presente-prospectivo**.

En síntesis, con esta forma de desarrollo pedagógico y didáctico de los profesores que enseñan historia, al aplicar nuevos enfoques críticos en su trabajo docente, los alumnos podrán desplegar este conjunto de habilidades, actitudes, capacidades, destrezas, valores, competencias y visiones de la vida que le harán un sujeto social que al mismo tiempo sea pedagógico e histórico.

3. Objetivos

Objetivo general:

-El participante desarrollará habilidades y actitudes docentes desde la perspectiva de la didáctica crítica, el aprendizaje significativo y una concepción historiográfica crítica, para la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan.

Objetivos específicos:

-El participante reflexionará y resignificará los conocimientos de la docencia en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer la integración y profundización conceptual de la didáctica crítica y del aprendizaje significativo.

-El participante analizará posiciones en torno a la enseñanza en relación con el currículum para fundamentar sus propuestas didácticas desde un enfoque crítico.

-El participante diseñará una propuesta didáctica contextualizada en la realidad socio-institucional (modelo académico del CCH) para coordinar un grupo de aprendizaje.

-El participante analizará el vínculo docencia e investigación de la historiografía crítica para favorecer la reflexión en torno a las prácticas docentes de historia.

4. Metodología de trabajo

La propuesta de trabajo se desarrollará a través de una combinatoria metodológica en la que se propondrán trabajos grupales orientados al análisis, la reflexión y la elaboración de producciones en las que se pondrán en juego los marcos teóricos, sus experiencias y las lecturas de apuntes temáticos, mismos que se anexan en esta propuesta.

La duración del curso-taller será de 30 horas presenciales y 10 de lecturas y actividades extra áulicas. Cada punto temático tendrá una duración de 5 horas que comprenderán un encuadre y un cierre en cada sesión.

Habrán un encuadre general del curso y una presentación con los participantes de 2 horas, además de un cierre general para llevar a cabo la evaluación y retroalimentación del proceso formativo en 3 horas. Se sugiere repartir el curso-taller en sesiones de 3 horas diarias (10 días o 2 semanas)

Las horas presenciales se realizarán con encuentros plenarios en los que se recuperarán las reflexiones personales y colectivas de las lecturas previas y las producciones individuales; se abrirá espacio para la discusión, la aclaración de dudas, la exposición de interrogantes, los comentarios de las lecturas, la presentación de trabajos prácticos, etcétera.

5. Contenidos temáticos

I.- EI CONOCIMIENTO DIDÁCTICO

Los contextos socio-históricos y la construcción del objeto de conocimiento de la didáctica. Posturas en torno a la didáctica. El discurso didáctico crítico.

II.- FUNCIONES Y TRASCENDENCIA SOCIAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El carácter epistémico, ético, estético, político y técnico de la docencia de la historiografía crítica. Los nuevos contornos de la docencia en el contexto actual:

necesidad de desarrollo de habilidades y actitudes frente al nuevo sujeto de la globalización.

III.- ENSEÑANZA y CONOCIMIENTO

La didáctica crítica y su articulación con las concepciones sobre el aprendizaje significativo y colaborativo. El acto social de enseñar. La problemática del conocimiento. Conocimiento escolar. Conocimiento y Contenido. Reflexión de la práctica docente y promoción del aprendizaje significativo a través de estrategias, técnicas y actividades, de recuperación de experiencias y uso de nuevas tecnologías.

III.- ENSEÑANZA y CURRÍCULUM

Curriculum y legitimación del conocimiento. El curriculum como conocimiento socialmente organizado: selección y distribución. El proyecto histórico y la estructura curricular del CCH Naucalpan: historia de un modelo innovador.

IV.- PLAN DE CLASE Y ESPACIO ÁULICO

Enseñanza: intencionalidades. Contenido y método. El diseño de las propuestas de la enseñanza: estilos y enfoques. La evaluación: posiciones cualitativas y cuantitativas. Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza. Evaluación vs. Acreditación. Los sujetos en situación de evaluación. Relaciones de poder y transferencia. Planeación, instrumentación y evaluación del aprendizaje.

V.- DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Docencia e investigación como estrategia integral de actualización y aprendizaje permanente. La investigación de la propuesta de la historiografía crítica.

6. Criterios de evaluación y acreditación

Se requiere un 80 % de asistencia al curso-taller para su acreditación y la obtención de la constancia correspondiente. La propuesta de que la modalidad sea de curso-taller, sugiere la presentación final de un producto que consistirá en el diseño de una propuesta didáctica contextualizada en la realidad socio institucional (modelo académico del CCH) para coordinar sus grupos de aprendizaje.

7. Alcances y limitaciones de la propuesta

Muchas son las quejas en las que se dice que la institución permite sólo la enseñanza tradicional porque los grupos son numerosos, los contenidos no se prestan a las presiones de tiempo para cubrir los programas, las condiciones laborales son precarias (falta de material y de recursos didácticos, así como de espacios de trabajo y reunión).

Por otro lado se tiende a dar grandes ventajas al aprendizaje cooperativo debido a la recompensa. Pero la pregunta, cuando hay un aprendizaje cooperativo desde un enfoque crítico y abierto, es: ¿se beneficiarán por igual todos los estudiantes aun cuando llegan con distinto tipo de pensamiento y diferente nivel de rendimiento previo? Aun así consideramos que una didáctica crítica y un enfoque

constructivista del aprendizaje cooperativo se adecua muy bien a la enseñanza de la historia, pues existe un alto grado de colaboración por parte de los alumnos, ya que dejan ver que les gusta la materia si se les muestra con análisis y reflexión.

Consideramos que esta propuesta atiende entonces un problema no sólo inmediato, sino una forma social de desarrollar la educación y difundir actitudes de colaboración entre los sujetos de los tiempos actuales, mismos que están circunscritos en fenómenos tan debatibles como el individualismo y la competitividad.

8. La motivación como condición del aprendizaje

La motivación es lo que induce a una [persona](#) a llevar a la práctica una acción, es decir lo que estimula la voluntad de aprender. Aquí el papel del docente de historia es inducir motivos en sus alumnos respecto de sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a la cotidianeidad, a los sucesos históricos del presente. La motivación no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje. La motivación condiciona la forma de pensar del sujeto y con ello el tipo de aprendizaje resultante. Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el profesor y el alumno, entre los propios educandos y entre el educando y su entorno.

En cuanto al educando o estudiante la motivación influye en las rutas que establece, en las perspectivas que asume, en su expectativa de logro, en las atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso. En el profesor es de gran relevancia la actuación que lleva a cabo (los mensajes que transmite y la manera de organizarse en general), por ello un profesor motivado logra alumnos motivados. La motivación es intrínseca cuando está en la tarea misma y en la satisfacción personal, en la autovaloración del [desempeño](#). Las metas extrínsecas las encontramos en la valoración social y en la intervención en el entorno.

Hay que reconocer que la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada alumno trabajar con independencia y a su propio ritmo. Pero es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que éste establece mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden más, les agrada el aprendizaje, se sienten más motivados, aumenta su [autoestima](#) y aprenden habilidades sociales más efectivas al compartir la labor en grupos cooperativos. Si deseamos que el docente logre grupos de trabajo como éste, entonces lo mismo buscaremos lograr en el propio curso-taller de formación para los académicos.

El [trabajo en equipo](#) tiene efectos en el rendimiento académico, por ejemplo, aquí el fracaso no se individualiza ni se concentra la responsabilidad o el sentimiento de culpa; de igual manera sucede en las relaciones socioafectivas, donde las [relaciones interpersonales](#) son más favorables al sentido de comunidad y a la complementariedad, ya que se incrementa el [respeto](#), la [solidaridad](#), los sentimientos de obligación y ayuda mutua. Cooperar es trabajar juntos para lograr

metas compartidas. El aprendizaje cooperativo se caracteriza por dos aspectos: 1) un elevado grado de [igualdad](#) y 2) un grado de mutualidad variable.

9. Bibliografía

Unidad I

- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2000), “Las ciencias de la educación en el contexto interdisciplinar: una justificación epistemológica” en ***Didáctica, currículo y evaluación***. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Camilloni, Alicia (1994) “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales” en Aisenberg B. y Alderoqui, S. (compiladoras) ***La didáctica de las ciencias sociales***. Buenos Aires, Paidós.
- Díaz Barriga, Angel (1991) “Notas en relación con la didáctica” en ***Didáctica, aportes para una polémica***. Buenos Aires, Aique.
- Pansza González, Margarita (1992) “Opción crítica en la didáctica” en ***Revista Perfiles Educativos***, # 57 y 58, México, UNAM.
- Puiggròs, A. (2006) “Integración y tendencias de cambio en América Latina” en Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la Educación en América Latina, Miño y Dávila Edit., Arg. , págs. 38-51
- Salinas Fernández, B (1995) “Límites del discurso didáctico actual” en ***Volver a Pensar la Educación***, Tomo II, Madrid, Morata.
- Zemelman, H. y Gómez Sollano M. (2006) La labor del maestro: Formar y formarse. Pax, México.

Unidad II

- Ageno, Raúl (1997) “El sujeto del aprendizaje” en Ageno, Raúl y Guillermo Colussi (compiladores) ***El sujeto del aprendizaje en la institución escolar***. Rosario, Sapiens.
- Cullen, Carlos A. (1997) “Las complejas relaciones de la educación con el conocimiento como perspectiva para pensar los fundamentos del currículum” en ***Crítica de las razones de educar***. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, María Cristina (1995) “Poder, control y autonomía en el trabajo docente” en ***La formación docente en cuestión: política y pedagogía***. Buenos Aires, Paidós.
- Pérez Gómez, Angel (1992) “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula” en Sacristán, Gimeno y J. A. Pérez ***Comprender y transformar la enseñanza***. Madrid, Morata.
- Pineau, Pablo (1991) “Los saberes socialmente válidos: la necesidad de historizar el problema” en ***RAE A lo X***, # 17, Buenos Aires.

Unidad III

- Coll, César et al (1994) **Los nuevos contenidos de la reforma**. Madrid, Santillana.
- Díaz Barriga, A. (1992) "Aproximación al análisis del contenido en los planes de estudio. Teorías del aprendizaje y del curriculum" en **Ensayo de la problemática curricular**. México, Trillas.
- Giroux, H. y Penna, A. (1990) "Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto" en **Los profesores como intelectuales**. Barcelona, Paidós.

Unidad IV

- Barco, Susana y Pérez, Virginia (1997) **La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar**. Mar del Plata. s. ed.
- Casanova, María Antonia (1995) "La evaluación en el momento actual" (capítulo I) y "Evaluación: concepto, tipología y objetivos" (capítulo III) en **Manual de evaluación educativa**. Madrid, Muralla.
- Eldestein, Gloria (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni, A. **Corrientes didácticas contemporáneas**, Buenos Aires, Paidós.
- Furlan, A. (1989) "Metodología de la enseñanza" en **Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior**. México, UNAM-ENEP Iztacala.
- Litwin, Edith (1997) **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires, Paidós.
- Salinas, Dino (1994) "La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?" en José Félix Angulo y Nieves Blanco (coordinadores) **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga, Aljibe.

Unidad V

- Achilli, Elena (2000) **Investigación y formación docente**. Rosario, Labor.
- Fernández Rincón "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación" en **Revista Perfiles Educativos**, # 60, México, UNAM.
- Ruiz del Castillo, Amparo. "Docencia e investigación. Vínculo en construcción" en **Revista Perfiles Educativos**, # 60, México, UNAM.

10. Anexo

Estrategias, técnicas y acciones que permiten al docente de historia estructurar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo y significativo.

Toda vez que el objetivo de este curso-taller para profesores es que desarrollen en sus clases junto con sus alumnos nuevas formas pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la historia en el nivel de bachillerato, específicamente en el CCH, presento este anexo que identifica una serie de estrategias, técnicas y actividades de enseñanza, estudio y aprendizaje como las siguientes, estrategias preinstruccionales, coinstruccionales, y postinstruccionales, estrategias para orientar la atención de los alumnos, para organizar la información, para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información; los procesos cognitivos básicos, el conocimiento estratégico, el conocimiento metacognitivo; estrategias de elaboración, de organización de la información, de recuperación; técnica de aprendizaje con frases analíticas incompletas, de actitudes frente a problemáticas históricas, de empatía con personajes históricos; y acciones como la definición de los equipos, de acondicionamiento del aula, de asignación de roles, de valoración individual y grupal de asistencia con relación a las tareas, etcétera.

Y también se incluye un glosario de conceptos y términos teóricos para los docentes que involucre cosas como aprendizaje significativo, conocimientos previos, ensayo, metacognición, proceso de aprendizaje, tarea académica, tutoría y otros.

A. Estrategias recomendadas con base en la indagación de campo efectuada en el CCH Naucalpan.

Entre algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede ampliar con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos y que a la vez pueden incluirse basándose en su momento de uso y presentación, tenemos:

-Estrategias preinstruccionales (antes): son estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, aquí están los objetivos (que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje del alumno y del organizador, que se refiere a información introductoria que tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa).

-Estrategias coinstruccionales: apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como la detección de la información principal, la conceptualización de contenidos, la delimitación de la organización y la motivación. Aquí se incluyen estrategias como ilustraciones, [mapas](#) conceptuales, [redes](#) semánticas y analogías.

-Estrategias posinstruccionales: se presentan después del contenido que se ha de aprender y que permite al alumno formarse una visión sintética, integradora. Permite valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias

posinstruccionales más reconocidas son las preguntas intercaladas, los resúmenes y los mapas conceptuales.

Hay estrategias para activar conocimientos previos de tipo preinstruccionales que le sirven al docente para conocer lo que saben los alumnos y para utilizar tal conocimiento como fase inicial de promoción de nuevos aprendizajes. Se recomienda resolver al inicio de clases. Ejemplos: la actividad generadora de información previa (lluvia de ideas), las preinterrogantes, etcétera.

-Estrategias para orientar la atención de los alumnos: son aquellas que el profesor utiliza para realizar y mantener la atención de los aprendices durante una clase. Son de tipo instruccional y pueden darse de manera continua para indicar a los alumnos cómo deben centrar sus procesos de atención, [codificación](#) y aprendizaje. Algunas estrategias son: preguntas insertadas, el uso de pistas o claves y el uso de ilustraciones.

-Estrategias para organizar información que se ha de aprender: permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se ha de aprender al representarse en forma gráfica o escrita; representan el aprendizaje más significativo de los alumnos. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, a los mapas o redes semánticas y a las representaciones lingüísticas como resúmenes o cuadros sinópticos.

-Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender: son aquellas estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que se ha de aprender asegurando con ella una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda utilizar durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Podemos citar los organizadores previos y las analogías.

El uso de estas estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices. ¿Qué significa aprender a aprender? Es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender constantemente. Esto implica la capacidad de reflexionar acerca de la forma en que se aprende y de actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y se adaptan a nuevas situaciones.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje? Son procedimientos que incluyen técnicas, [operaciones](#) y actividades; persiguen un propósito determinado y son más que hábitos de estudio. La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendizaje. Ejemplos:

-Procesos cognitivos básicos: se refiere a todo el procesamiento de la información (atención, [percepción](#), almacenaje, etc.).

-Bases del conocimiento: se refiere a hechos, conceptos y principios que tiene el conocimiento, el cual está organizado en forma de un esquema jerárquico llamado plataforma de conocimientos previos (zdp: zona de desarrollo próximo).

-Conocimiento estratégico: se refiere a las llamadas estrategias de aprendizaje: saber cómo conocer.

-Conocimiento metacognitivo: conocimiento que poseemos sobre qué y cómo saber, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o seleccionamos problemas.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse como generales o específicas y son: las del [dominio](#) del conocimiento al que se aplican, las del tipo de aprendizaje que favorecen y las del tipo de técnicas particulares que conjuntan. Existen dos clasificaciones de estrategias: según el tipo de proceso cognitivo y de acuerdo con la finalidad u objetivo. En otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

-Estrategias de elaboración: pueden ser simples o complejas, visuales o verbales.

-Estrategias de organización de la información: permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Es posible organizar, agrupar o clasificar la información a través de mapas conceptuales, redes semánticas, etcétera.

-Estrategias de recuperación: permiten optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra [memoria](#), con ellas se hace un recuerdo de lo aprendido.

Son muchas las clasificaciones de las estrategias que tienen como finalidad lograr el aprendizaje significativo, hasta aquí se ha dado una muestra que sirve como soporte para la selección de algunas.

Por otra parte, para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo necesita reunir las siguientes características: interdependencia positiva, introducción cara a cara, responsabilidad individual, utilización de habilidades interpersonales, procesamiento grupal.

B. Técnicas recomendadas para la enseñanza efectiva de la historia que logre aprendizajes significativos

-Aprendiendo juntos con frases analíticas incompletas (frases para completar)

-[Selección](#) de la actitud frente a problemáticas históricas

-Discusión de empatía con personajes y sujetos históricos

- Toma de decisiones de intervención histórica
- Realización del trabajo en grupo y supervisión de los grupos

Investigación en grupo con pasos como:

- Selección de la tarea
- Planeación Cooperativa
- Implementación de habilidades: monitoreo del profesor
- Análisis y síntesis de lo trabajado
- Presentación del producto final en formas no sólo escritas sino gráficas u otros (sociodramas por ejemplo)
- Evaluación crítica global
- Autoevaluación de desempeño

Se sugiere específicamente:

-Fomentar aprendizaje en equipo (Colaborativo) con la técnica TAI (Team Assisted Individuation) que es una combinación de cooperación y enseñanza individualizada.

El docente conocedor de su tarea y manejando bien el aprendizaje cooperativo con ese tratamiento constructivista, dando autonomía a sus alumnos es lógico que podría lograr éxito en el aprendizaje.

C. Acciones

- Especificar objetivos de enseñanza
- Decidir el tamaño del grupo
- Asignar estudiantes a los grupos
- Preparar o condicionar el aula
- Planear los materiales de enseñanza
- Asignar los roles para asegurar la interdependencia
- Explicar las tareas académicas
- Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva
- Estructurar la valoración individual
- Estructurar la cooperación intergrupo
- Explicar los criterios del éxito
- Especificar las conductas deseadas
- Monitorear la conducta de los estudiantes
- Proporcionar asistencia con relación a la tarea
- Intervenir para enseñar con relación a la tarea
- Proporcionar un cierre a la lección
- Evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos
- Valorar el funcionamiento del grupo

D. Glosario de términos teóricos para los docentes

-Aprender a aprender: adquirir una serie de habilidades y estrategias que posibiliten futuros aprendizajes de una manera autónoma. Conlleva prestar una consideración especial a los contenidos procedimentales (búsqueda de información, análisis y síntesis de la misma, etc.)

-Aprendizaje significativo: proceso constructivo que permite la comprensión (articulación, relación y sentido del saber) del objeto de estudio y que modifica a la persona en su totalidad, no sólo en su estructura cognitiva, sino también en su dimensión afectiva y actitudinal.

-Conocimientos previos: Conocimientos que tiene el alumno y que es necesario activar por estar relacionados con los nuevos contenidos de aprendizaje que se quiere enseñar.

-Contenido: Lo que se enseña, el objeto del aprendizaje. El currículum distingue entre tres tipos de contenidos: conceptos, procedimientos, [actitudes](#).

-Ensayo: una técnica memorística que supone la repetición del material a recordar.

-Metacognición: pensar sobre el propio pensamiento, lo que incluye la capacidad para evaluar una tarea y así determinar la mejor forma de realizarla y la forma de hacer el seguimiento al trabajo realizado.

-Mnemotécnica: ayudas a la memoria, como versificaciones concretas o asociaciones mentales que facilitan el [almacenamiento](#) y la recuperación de la información.

-Procedimientos: serie ordenada de acciones que se orienta al logro de un fin o meta determinada. Es un contenido del curriculum y engloba a las destrezas, las técnicas y las estrategias.

-Proceso de aprendizaje: acciones ocurridas entre la captación de información y la [competencia](#) final.

-Tarea académica: conjunto coherente de actividades que conducen a un resultado final observable y medible.

-Toma de decisiones: Juicios sobre la utilidad de diferentes resultados. Se refiere a la elección entre diferentes alternativas.

-Tutoría: (acción tutorial) es la tarea que realizan los profesores que se responsabilizan de conocer y orientar a los alumnos del grupo-clase que tutelan.

CONCLUSIONES

Acercarse a una experiencia educativa y a una propuesta didáctica concretas, como es el caso de la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan y el curso-taller de formación docente diseñado para los profesores del área correspondiente de esta escuela de la UNAM, nos han ofrecido un escenario idóneo donde poner en práctica muchos de los aprendizajes desarrollados a lo largo de nuestro ejercicio de la pedagogía y muy particularmente en el trabajo en la Maestría (MADEMS-Historia). Nos deja más claro que nunca la conclusión de que la realidad es siempre concreta, que siempre **está siendo**, y con ello nos permite comprender, por lo tanto, nuestra condición inalienable de sujetos hacedores de la historia. Siendo la realidad social una totalidad concreta, es lo concreto el principio y el fin del conocimiento y de la praxis. De ahí que, entonces, podamos concluir también que no hay mejor forma de hacer un uso crítico de la teoría y una aplicación analítica y creativa del saber acumulado en nuestra propia formación, que a través de un estudio de caso, donde procesamos los datos de la realidad concreta en relación con los fundamentos teóricos y avanzamos, con modestia, hacia un ejemplo propositivo específico.

El resultado de la investigación que dio soporte a la tesis aquí materializada, ha intentado presentar de manera coherente no sólo la estructura teórica, analítica y

propositiva en que ha tomado forma la indagación y la interpretación de un caso concreto de educación y de expresión de la práctica docente, sino los caminos que toma la labor de investigación en el tránsito de la aprehensión de la realidad a la explicación de la misma (Zemelman), en esa senda compuesta por los dos elementos diferenciados que Marx definía como el método de investigación y el método de exposición.

La problematización del objeto de estudio en que asentamos nuestro proyecto de investigación inicial, ya había identificado el proceso en que tendrían que desplegarse los avances metodológicos previstos, pero el análisis concreto nos fue otorgando mayor complejidad y significación (mejor aún resignificación de lo real concreto) en la construcción cognitiva, para permitirnos arribar a opciones teórico explicativas suficientes del caso particular analizado y dar por terminado el trabajo, sabiendo que éste siempre tiene un carácter provisional. (Ramos et al 2004)

De esta manera, la exposición final necesitó organizar legiblemente los contenidos y ello nos obligó a asumir un criterio de explicación que redundó en un orden directivo que pretendía ligar la fundamentación teórica e histórica (punto I), con el análisis crítico del caso concreto (punto II) y con una propuesta didáctica específica (punto III). Esperamos que este propósito se haya logrado satisfactoriamente de acuerdo con la opinión de quienes lean este documento. Por el momento, más allá de que estos resultados representen nuestra tesis de maestría y sean sustentados en el examen de grado, el significado que poseen

para nuestro desarrollo personal reside en un valor por demás subjetivo y por lo tanto no necesariamente compartido por otros, esto es, el impacto que en la vida de una pedagoga produce la confrontación con lo real educativo, el asombro que sigue generando el reencuentro permanente con la gente que da sentido a nuestra labor, eso que podríamos denominar como una revisita del **Poema Pedagógico** en estos tiempos de globalización.

El curso que tomó nuestra investigación, si bien estaba dibujado al enunciar el objetivo de formular una propuesta de formación docente, nos permitió tejer una serie de redes analíticas o campos problemáticos (historia-presente-futuro, historiografía crítica-conciencia autónoma del sujeto y su contexto, didáctica crítica-conciencia autocreativa y autoformativa, aprendizaje significativo-formación del sujeto pleno-constitución del nuevo ciudadano, cambio de paradigma histórico y didáctico-alternativa de formación docente, etcétera), por medio de los cuales fue apareciendo el sentido principal del problema, es decir, la forma en que se ha gestado un saber pedagógico y didáctico (y también teórico específico de la historia) y una práctica docente en el transcurso de la carrera magisterial del profesorado del área respectiva en el CCH Naucalpan. Este saber y esta práctica, como muchos otros moldeados en la transición del siglo XX al XXI y en la globalización mundial, encuentran cada vez más un obstáculo mayor en la conformación actual del sujeto que llega al aula como alumno y ante el cual prueban su poder creativo, ocasión recurrente en la cual aparece el mismo sujeto docente confrontado consigo mismo.

Así, nuestro trabajo nos colocó en la posibilidad de advertir palpablemente las condiciones por las que pasan los actuales sujetos pedagógicos (tanto alumnos como profesores) y algunas de las necesidades que requiere cubrir urgentemente la planta docente para acompañar su labor ante los retos del nuevo tiempo. La manera en que hemos intentado concretar el estudio realizado, es decir, el diseño de un curso-taller de formación docente para la enseñanza de la historia en el CCH Naucalpan, se centra en tan sólo uno de los ejes nodales de la problemática (para nosotros el más importante) y busca ofrecer, en forma de recurso tangible y de alternativa viable, una organización personal de las pautas críticas con las cuales se pretende intervenir y darle direccionalidad a la realidad aludida.

La práctica docente, no obstante la aparición de opciones tecnológicas que sugieren prescindir del maestro y abandonar la experiencia presencial como modelo base de cualquier iniciativa complementaria (educación en línea, utilización de recursos informáticos interactivos, actividades autodidácticas, etcétera), sigue siendo a nuestro entender un factor cardinal en el proceso educativo. La forma en que un académico dedicado a la labor docente organice y genere los espacios del aprendizaje significativo y de la formación integral no puede ser sustituida por los encuadres tecnológicos programados, quizás sobre todo porque carecerá de la intuición y la sensibilidad que el trato personal directo proporciona a los actores en la realidad educativa. Sin embargo, reconocemos que esto sólo es así si el docente decide ajustar su intervención en el aula y fuera de ella (en la planeación y la evaluación) con base en una actualización constante en su especialidad y en su preparación pedagógica y didáctica, sin perder de vista el

contexto general en que se constituyen los sujetos con quienes comparte la experiencia del conocimiento recreado.

Por otro lado, creemos que el acercamiento que hemos hecho a la historiografía crítica y mejor aún a una concepción crítica de la historia, se halla apenas en un estado inicial, que merecerá nuestra atención futura con más profundidad y dedicación. La comprensión de los alcances teóricos y prácticos de esta perspectiva nos ha permitido avizorar el potencial que tiene para edificar al sujeto consciente y autónomo que la transformación del mundo necesita en este nuevo milenio. La lectura apenas comenzada por nosotros de obras fundamentales de autores clásicos como Marx o Braudel o de pensadores contemporáneos como Wallerstein, Hobswam, Levy o Ginzburg, nos conducen a creer firmemente que podemos rehacer la historia (rehacerla teórica y prácticamente entre todos) con una visión utópica y prospectiva en favor de todos los que damos vida a este mundo. Por supuesto, es ya, entonces, propósito nuestro continuar y alentar a otros a inscribirse en el estudio de estos historiadores y de otros semejantes.

Poniendo el presente trabajo ante la revisión crítica de los especialistas correspondientes y de cualquier interesado en su lectura, y esperando recibir los comentarios y observaciones que serán de gran ayuda para nuestra propia formación, señalamos que estamos conscientes de la modestia que el esfuerzo realizado aquí puede tener en términos académicos y no se diga teóricos. En todo caso, si sirve para estimular de alguna manera el interés y el estudio de colegas y estudiantes por esta problemática u otras similares, nos daremos por satisfechos.

Para finalizar estas conclusiones, todo lo aquí realizado, responsabilidad exclusiva de su autora, quiere reconocer las voces múltiples que a lo largo de muchos años de recorrer la carrera de pedagoga y de docente nos han acompañado, especialmente de los estudiantes y compañeros del trabajo académico con quienes se han compartido el tiempo y la vida. La huella imborrable que el magisterio acumula en nuestra piel y en nuestro espíritu como fruto de la solidaridad creativa con los otros que nos complementan, se traducirá siempre en nuestra labor. Este ejemplo aspira a representar un caso concreto de ello y una muestra de nuestro agradecimiento a todos y especialmente a la UNAM que nos ha cobijado en este acontecer cotidiano del magisterio.

BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA

- Aguirre, Carlos (1999). *Itinerarios de la historiografía del siglo XX. De los diferentes marxismos a los varios Annales*. Cuba, ANPHCS/UNAM/UACH.
- Aguirre, Carlos (2002) *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena historia crítica*. México, La Vasija.
- Anderson, Perry (1989) "Modernidad y revolución" en *El debate modernidad posmodernidad*. Argentina, Puntosur. Pp. 93-116.
- Ausubel, David et al (1983) *Psicología Educativa. Un punto de vista educativo*. México, Trillas.
- Beltrán, J, et al (1997) *Psicología de la educación*. Madrid, Eudema Universidad.
- Berman, Marshal (1989) "Brindis por la modernidad" en *El debate modernidad posmodernidad*. Argentina, Puntosur. Pp. 67-91.
- Carrasco, Bernardo (1995) *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Rialp.
- Carretero, Mario (1993) *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Eldevives.
- Castillo, S. y Pérez, M. (1998) *Enseñar a Estudiar. Procedimientos y técnicas de Estudio*. Madrid, [Programa](#) de formación del profesorado/UNED.
- Dalongeville, Alain (2000) *La situación-problema en la enseñanza de la Historia. Formación en la práctica*. México, Comité Promotor de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Enseñanza y la Didáctica de la Historia/Departamento de Investigación Educativa (DIE).
- Danto, Arthur (1989) *Historia y narración, ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, Frida (2004) *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill.

- Farfán, Rafael (1987) "Viena, 'fin de siglo' y la modernidad como proyecto histórico" en **Sociológica**. Vol. 2, número 3, invierno 1986-1987. México, UAM Azcapotzalco. Pp. 63-80.
- Freire, Paulo (1997) **Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. México, Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir (1985) "Paulo Freire, de la pedagogía del oprimido a la ecopedagogía" en **Perspectivas actuales de la educación**. Argentina, Siglo XXI.
- García Canclini, Nestor (1995) **Ideología, cultura y poder**. Argentina, Universidad de Buenos Aires.
- González, Luis (1996) "De la múltiple utilización de la Historia" en **Historia, ¿para qué?** México, Siglo XXI.
- Good, T. y Brophy, J. (1995) **Psicología educativa contemporánea**. México, McGraw-Hill.
- Gramsci, Antonio (1989) La alternativa pedagógica. México, Fontamara.
- Justicia, F. y Cano, F. (1996) "Los procesos y las estrategias de aprendizaje" en **Psicología de la instrucción. Vol 2: componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar**. Barcelona, EUB.
- McLaren, Peter (1997) **Multiculturalismo revolucionario**. México, Siglo XXI.
- Monereo, C. et al (1994) **Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona, Graó.
- Nassif, Ricardo (1980) **Teoría de la educación**. Argentina, Kapeluz.
- Pozo, J. I. (1993) "Estrategias de aprendizaje" en Coll, C. y Palacios, J. **El desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación**. Madrid, Alianza psicológica.
- Pozo, J. I. (2001) **Adquisición del conocimiento**. Madrid, Morata.
- Puiggrós, Adriana (1994) **Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana**. Argentina, Miño y Dávila.
- Ramos, Arturo (2001) "El capitalismo mundial hoy (Entre el imperialismo y la globalización)" en Varios. **Producción e industria pecuaria en la globalización**. México, UACH. pp. 11-30.

-Ramos, Arturo (2004) **Globalización y Neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX**. México, Plaza y Valdés/ UACH.

-Ramos, Arturo et al (2004) "Hacia una metodología crítica en las ciencias sociales (Zemelman y el pensamiento dialéctico)" en **Enfoques metodológicos críticos e investigación en ciencias sociales**. México, Plaza y Valdés/UACH

-Rogers, Carl (1986) **El proceso de convertirse en persona**. México, Paidós.

-Selmes, I. (1988) **La mejora de las habilidades para el estudio**. Madrid, Paidós.

-Touraine, Alain (1995). **Crítica de la modernidad**. México, FCE. 391 pp.

-Zemelman, Hugo (1987) **Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad**, México, Universidad de las Naciones Unidas/ COLMEX.