



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR (MADEMS)

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. LOS
CONCEPTOS DE PODER Y AUTORIDAD EN LA MATERIA DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(MADEMS), ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES

P R E S E N T A

MELCHOR LÓPEZ HERNÁNDEZ

ASESOR DE TESIS: DR. JORGE DE J.
GONZÁLEZ RODARTE

CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F., JUNIO DE 2012



FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES



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.

Índice

Introducción	3
1. Enseñanza y aprendizaje en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades	13
2. El programa de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales	23
3. Autoridad y poder en la vida escolar	37
4. Planeación didáctica e instrumentos de la propuesta.....	49
5. Elementos de evaluación	57
6. Aprendizaje significativo	62
7. Conclusiones. Consecuencias didácticas y pedagógicas del modelo de intervención	72
Anexos	
I. Contenido temático de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II	83
II. Dinámicas: debate	85
III. Dinámicas: dramatización	92
IV. Formatos de evidencias de evaluación	94
Referencias	100

Introducción

El presente escrito se realizó a partir de la información generada, recopilada y sistematizada en la práctica docente durante 2010 con estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Sur, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La práctica docente, como parte de la Maestría en Educación Media Superior (MADEMS) en Ciencias Sociales, se desarrolló en la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales (CPS) perteneciente al área Histórico Social del plan de estudios del CCH.

El trabajo trata de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el Aprendizaje significativo de los conceptos de poder y autoridad. Entendemos al aprendizaje como un proceso continuo en el que se experimenta la información previa y se confronta con una nueva. Asimismo se aborda la aplicación de la estrategia didáctica denominada debate, que consideramos como una forma de diálogo en el que el estudiante argumenta sus ideas ante el grupo.

La importancia del tema

La aplicación del debate se realizó para lograr aprendizaje significativo porque permite, en el rubro de la educación, la acción de llevar a cabo las ideas conceptuales con habilidad y valores para que el aprendizaje tenga significado. En el debate es importante saber los objetivos que tiene el profesor, conocer el ambiente estudiantil y tener cercanía de los estudiantes con la finalidad de identificar cualidades y actitudes.

En esta investigación consideramos al debate como una “discusión” en forma de diálogo que se realiza a “partir de un tema o argumento y sobre hechos que son importantes para los interlocutores; su objetivo es convencer a los otros de nuestras

propias ideas. Una discusión se convierte en 'debate' cuando ésta tiene carácter público y es regulada por un moderador".¹

El debate es posible bajo una serie de condiciones: saber cuándo es oportuno dar inicio, cuándo concluir y cómo motivar a los alumnos; que el profesor cuente con los tiempos y las herramientas didácticas, maneje el programa de estudios de la asignatura y que tenga el conocimiento de los documentos que se van a debatir, los conceptos y autores a trabajar.

Hablamos de escolares, como los del CCH, que están en una institución a la que desearon ingresar y que tiene significado para ellos, pues se trata del preámbulo para sus estudios superiores, además de otros aspectos que identifican a los estudiantes de este tipo de instituciones, como puede ser la condición socioeconómica.

Además los profesores son los principales promotores ante la población estudiantil de procesos identitarios; asimismo encontramos las condiciones, disposición, capacidad didáctica y manejo del tema para desarrollar la actividad.

En instituciones de nivel medio superior, como las de las Secretaría de Educación Pública (SEP), existen otros tipos de alumnos que tienen un proceso de identidad distinta a los del CCH, quizá porque no tuvieron otra mejor opción después de presentar el examen único de ingreso al bachillerato en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.² Pero aún así, la actividad del debate se puede ejecutar en condiciones adversas.

Objetivos

Posibilitar la participación significativa de manera colectiva, además de poner a prueba la preparación de la lectura previa del estudiante.

¹ Magos, Jaime Guerrero. "El debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada", en http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Magos_Guerrero_Jaime.pdf (Fecha de consulta: 20 de octubre de 2011)

² "De los 296 mil 310 jóvenes que presentaron el examen único de ingreso al bachillerato en la Zona Metropolitana de la ciudad de México, 81 mil 811, esto es apenas el 28 por ciento, fueron asignados a su primera opción, informó el vocero de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), Javier Olmedo" <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2011/07/28/13546979-solo-28-de-aspirantes-a-bachillerato-accedieron-a-primera-opcion-comipems/> (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2011).

En la práctica docente planear, desarrollar y evaluar la actividad didáctica denominada debate para fomentar la construcción del discurso a partir de las ideas afines o disímbolas de este público.

Que el aprendizaje significativo de los conceptos se desarrollara en el proceso de enseñanza, a través del empleo de la experiencia de los protagonistas.

Que el alumno tenga la habilidad de poner en práctica su capacidad de expresión verbal, y que la mejore; pero también que pueda sintetizar y expresar ideas con sus propias palabras a partir de textos leídos para la ocasión.

Planteamiento de problema

El problema que detectamos en el bachillerato es la reiteración sin reflexión de los conceptos para el análisis sociopolítico y cultural. Por ejemplo, los términos poder y autoridad, los emplea como sinónimos. El educando no matiza la diferencia entre este tipo de conceptos por no darle significado a las referencias bibliográficas especializada y, por tanto, no sabe explicar e identificar en la realidad. Entonces, no podrá responder a este tipo de interrogantes: ¿En qué momento un profesor tiene poder y cuando autoridad? o ¿pueden tener un docente poder y autoridad?

No se le da significado al manejo conceptual porque no hay información previa académica para el trabajo analítico. Los escolares leen teoría pero no la relacionan con su experiencia al no darle significado a los conceptos.

¿Qué sucede si el alumno establece la diferencia entre los principales conceptos en la asignatura de CPS? Se obtiene un acercamiento a la teoría.

Otro factor de que los estudiantes no manejan los conceptos es el trabajo académico tradicional desde las escuelas previas a la educación media superior. En ellas no se abordan académicamente los contenidos temáticos a partir de que el alumno le dé significado. Esto es, no se emplean instrumentos didácticos para que sirvan de puente entre la teoría y la realidad.

Los educandos no analizan la teoría porque la información conceptual se tiene desde el ámbito del profesor. Él es el que expone, explica y argumenta; él es quien

se apropia del discurso dentro del salón de clase. Didácticamente no se instrumentan sistemas para que el protagonista del análisis de la realidad sea el alumno a partir de los conceptos. Por ello no hay cercanía entre referentes teóricos y las vivencias estudiantiles.

Planteamos que el escolar pierde la oportunidad de analizar el conjunto de conceptos para la construcción de teorías. No se crea una línea de trabajo conceptual que lleve a otros contenidos temáticos, no sólo en el nivel bachillerato, sino en el nivel superior de la educación. Y, también, se carece de modelos de trabajo para el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas. El alumno deja de practicar, abandona el empleo de los conceptos porque no se ha apropiado de ellos.

Hipótesis

Por eso nuestras hipótesis son las siguientes:

Si se establece estrategias docentes para el aprendizaje significativo, entonces el alumno académicamente se apropiará de herramientas conceptuales fundamentales para el estudio de la asignatura de CPS y construirá un lenguaje especializado para analizar la realidad social y cultural.

Si se emplean estrategias docentes para el aprendizaje significativo de conceptos ejes para el análisis sociopolítico como el de poder y autoridad, entonces el estudiante los podrá emplear categorías transversales para abordar los contenidos temáticos de las asignaturas de ciencias sociales y humanidades del plan de estudios del CCH.

En tanto se practique el debate en el salón de clase como actividad para el aprendizaje significativo, el estudiante potencializará y construirá discurso oral y escrito para el análisis de la realidad dentro de una ciudadanía democrática.

Si los alumnos del CCH reúnen las condiciones vocacionales y de información bibliográfica así como los recursos materiales y socioculturales, entonces se puede

desarrollar la práctica escolar para el aprendizaje significativo de los contenidos temáticos.

Metodología

En el plan de estudios de la MADEMS en CS, una de las asignaturas se denomina práctica docente en la que se realizan sesiones de enseñanza-aprendizaje frente a estudiantes. Para esta actividad de intervención se realizó una investigación participativa para recopilar información de primera mano, con la finalidad de identificar la interacción y las relaciones entre los estudiantes y el uso de conceptos en su participación en clase. El registro de esta información se desarrolló en un cuaderno de notas.

La investigación cualitativa implicó estar con el sujeto de estudio, conversar con él, observarlo en su actuar escolar con sus formas de relacionarse y las expresiones ante el grupo; así como su puntualidad, asistencia, participación y exposición de ideas en clase; el analizar cómo elabora sus intervenciones al momento de formular interrogantes y la atención al escuchar las respuestas. Describimos la realidad escolar de los protagonistas.

Posterior a la práctica docente se realizaron entrevistas no estructuradas de fondo (la guía para hacer la entrevista constituyó en 8 o 10 preguntas) a los estudiantes que participaron en el debate y a los que asistieron a clase. En las entrevistas se le cuestionó sobre el poder y la autoridad y la relación entre ambos conceptos; asimismo se les pidió que narraran vivencias en con los que pudieran ejemplificar su aprendizaje. Los alumnos respondieron la guía después de cada una de las sesiones de la práctica. El registro se realizó con grabadora.

Se tuvo un primer acercamiento con la realidad estudiantil del CCH a través de la observación participante, no sólo en la práctica docente, sino en todo el semestre. Nos integrarnos como parte del grupo escolar. Percibimos que los alumnos no aplican los conceptos de poder y autoridad porque no hay un aprendizaje significativo.

Planeamos que después de la práctica docente se aplicaran entrevistas para obtener testimonios de dicha experiencia. Y al mismo tiempo, evaluar el manejo de los conceptos de poder y autoridad. El relato fue evidencia para nuestro análisis y comprobó la efectividad del debate para el manejo de los conceptos.

Diseñamos la recopilación de información con los testimonios de los educandos a partir de preguntas abiertas; el tema fue el aprendizaje significativo de los conceptos trabajados. También planeamos interrogar al estudiante durante la entrevista sobre la instrumentalización del debate y el diálogo como parte de la metodología aplicada en la práctica docente.

En una investigación mediante técnicas cualitativas como la observación participante, afirma Rolando Sánchez,³ la confiabilidad y validez son remplazadas por los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia, coherencia y confirmabilidad; la confiabilidad y la validez en una investigación cualitativa están relacionadas con las "reglas" de la observación, el registro de información y la interpretación de los resultados, donde la distinción entre los datos proporcionados por los informantes y los comentarios del investigador son importantes.

En la etapa de la práctica docente se hicieron anotaciones después de ésta. El análisis e interpretación de los datos se sustentaron con los conceptos de poder y autoridad; esta actividad se construyó a partir del discurso expresado por los alumnos al momento de participar verbalmente.

El desarrollo de la observación en nuestra experiencia constó de tres etapas. La primera fue conocer/identificar por qué el investigador está allí en el salón de clase, es decir la presentación. En esta etapa todos te voltean a ver. Te identifican (con dudas, con indiferencia, con curiosidad).

En la segunda etapa, con el transcurso de las clases que da el titular de la asignatura, les pareces un integrante más. Saben que tienes un rol establecido (el de investigador u observador). Y en esta etapa, te empiezan, por ejemplo, saludar y

³ Sánchez Serrano, Rolando. "La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados", en María Luisa Tarres (Coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Ed. Colmex. Flacso. 2004.

considerar en sus actividades cuando se les asignan por parte de su profesor actividades colectivas.

Al final, la tercera etapa donde has conversado con ellos y se empieza a establecer la posibilidad de empatía. Pero independientemente de las etapas, en la investigación el marco teórico del aprendizaje significativo y de los conceptos de poder y autoridad es el referente para el registro de los datos.

La entrevista semi-estructurada se realizó fuera del salón de clase. Los espacios seleccionados permitieron el buen desarrollo de la información. Como informantes, los estudiantes participaron en la aplicación de la estrategia; el promedio de edad fue de entre 17 y 18 años. La variación del tiempo de las entrevistas se debió a las experiencias narradas y a las explicaciones con ejemplos de cada alumno.

En las entrevistas el clima fue el propicio. Éste se generó por la identificación del investigador por parte de los estudiantes desde el inicio del semestre y dio paso a que en algunos momentos los entrevistados ejemplificaran y relataran a profundidad.

De las entrevistas aplicadas sólo una se hizo en pareja, lo que incrementó sustantiva y significativamente la información. La información generada, convertida en relato y en evidencias, fue a la vez la validez y la comprobación del aprendizaje significativo.

Sustento teórico

En cuanto a la bibliografía en la que nos apoyamos, tanto para darle sustento teórico al tratamiento de los conceptos trabajados, como para construir las orientaciones pedagógicas y didácticas del modelo de intervención, podemos destacar lo siguiente:

De los autores que abordan el concepto del poder, se seleccionó a Michael Foucault como uno de los principales teóricos para nuestra propuesta de trabajo. El principal motivo consiste en que es un pensador que aplica dicho concepto en

diferentes instituciones culturales donde se concentra la interacción entre sujetos sociales; una de ellas es la institución escolar; particularmente en las obras *Vigilar y castigar* y *Poder psiquiátrico*. Con estos libros se tiene un acercamiento a las relaciones de poder social así como a la construcción del discurso en el salón, tanto de alumnos como de profesores.

Dicho concepto permitió interpretar las relaciones endógenas y exógenas escolares. Y también, cómo se constituye en uno de los conceptos eje del programa de estudio. Para la práctica fue medular debido a que saber y conocer un concepto te permite aplicar una actividad como el debate con estudiantes.

Las consideraciones al concepto de autoridad se realizaron a partir de la perspectiva de Emmanuel Lévinas, en tanto que este filósofo establece la teoría de relaciones sociales sin que el poder marque la pauta: esto es, lo que denomina la alteridad. Lévinas ejemplifica, conceptualiza y caracteriza a este tipo de interacción como forma de estar con el otro, sin poder. *Fuera del sujeto* y *De la existencia al existente*, son algunos de los trabajos que utilizamos de este autor. La utilización del concepto de alteridad nos permitió comprender el concepto de autoridad.

También recurrimos a la obra *Economía y sociedad*, de Max Weber, particularmente la tipología que presenta como poder legítimo, que es esencial para nuestro estudio. Tanto E. Lévinas como Max Weber dan elementos conceptuales para entender lo que se puede considerar la contraparte del poder o una de las expresiones de éste: la autoridad.

Para la teoría pedagógica uno de los autores fundamentales fue David Paul Ausubel, particularmente *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* y *Psicología educativa*. Y como referente histórico la obra *Didáctica magna*, de J. A. Comenio. Estos pensadores fueron elementales para entender la teoría y la práctica en el salón de clase.

En la planeación de la práctica docente, en el rubro de los instrumentos para el registro de la práctica denominada “El debate en el salón de clase”, hicimos una adaptación a la propuesta de trabajo que hacen Carol Ann Tomlinson y Jay Mc Tighe en *Integrando. Comprensión por diseño. Enseñanza basada en la diferenciación*.

También consideramos el formato denominado “Comparación: Evidencias de evaluación” de María Luisa Sanz de Acedo Lizarraga, incluido en el libro *Cognición en el aula. Teoría y práctica*. Dicho formato lo adaptamos en la etapa de evaluación escrita para los alumnos al solicitarles la comparación entre poder y autoridad: tipos, ejemplos, medios, instrumentos y concepto.

Finalmente, en torno a la didáctica, entendida como operatividad metódica de la teoría pedagógica, nos enfocamos particularmente en el libro *Fundamentos de la didáctica* de Margarita Pansza, Esther Carolina Pérez y Porfirio Moran. Además de la referencia teórica y tipología de la didáctica, fue útil en la elaboración de la planeación docente por la manera en que operacionaliza la parte de las ideas. Y en el referente de las capacidades nos apoyamos en diferentes textos de Ángel Díaz Barriga.

Esquema de la tesis

Para el primer capítulo nos apoyamos en teóricos del constructivismo, y como marco de referencia documentos institucionales del CCH para desarrollar el aprendizaje significativo que se establece en el plan de estudios de esta institución. Definiciones de estrategia, aprendizaje, aprendizaje significativo y técnica son algunos de los términos que se anotan en este apartado.

En el segundo capítulo de este trabajo se aborda el aprendizaje significativo de los conceptos de poder y autoridad en la asignatura de CPS. En este contexto, se describió, analizó e interpretó que con este tipo de aprendizaje se vinculan nuevas habilidades y conocimientos, así como la re-significación de valores de diálogo de los estudiantes.

En el tercer capítulo avanzamos en la conceptualización de poder y autoridad en el salón de clases y en la vida escolar como contexto inmediato del estudiante.

El cuarto capítulo se reflexiona entorno a la forma de trabajo en la práctica docente. Asimismo, se analiza al proceso de las actividades, por ejemplo el debate, en nuestra experiencia como maestrantes frente a estudiantes del CCH Sur.

Los elementos de la evaluación de la práctica docente es la temática del capítulo quinto. Con los referentes teóricos ya establecidos en torno al poder dentro del salón de clase, se evaluó la forma de participación activa estudiantil.

En el capítulo sexto, denominado Aprendizaje significativo, se analiza las habilidades estudiantiles en el marco de nuestra práctica docente. Además de practicar valores colectivos para la convivencia ciudadana pero con una mirada crítica de conceptos medulares en el análisis sociopolítico.

En el capítulo séptimo se presentan las conclusiones, en particular las consecuencias didácticas y pedagógicas del modelo de intervención. Y después se enlistan los anexos, entre los que encontramos los formatos de evidencias; así como las referencias.

1. Enseñanza y aprendizaje en el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades

La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con tres diferentes modelos de bachillerato. En primer lugar, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que opera como bachillerato universitario propedéutico general y consiste en “preparar a los alumnos para los estudios del nivel superior”.⁴ También, “ha creado un bachillerato a distancia, en el que los egresados tienen derecho a ingresar por pase reglamentado a las licenciaturas que ofrece esta Universidad”.⁵

El tercer sistema de bachillerato es el CCH que consiste en un modelo educativo propedéutico “orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos considerados sujetos de la cultura y de su propia educación”.⁶

El sistema del CCH entiende al estudiante como “sujeto en formación y no como mero receptor de información; hace hincapié en la construcción del conocimiento y los aprendizajes por primera vez en la historia de las instituciones educativas de enseñanza media superior del país”.⁷

De acuerdo con documentos institucionales, el CCH se propone lograr que los estudiantes universitarios sean actores de su propia formación, de su medio,

⁴ “De los niveles educativos se considera la siguiente división: el nivel básico: incluye preescolar, primaria y secundaria; el nivel medio superior, que incluye diversos tipos de estudios, y el nivel superior: la licenciatura y posgrado. Para el nivel medio superior, la Secretaría de Educación Pública señala que existen dos vertientes, cada una de ellas con dos tipos de estudios: I) El bachillerato, que incluye dos tipos: a) el bachillerato de las universidades, que es propedéutico. b) el bachillerato general, que es, también, propedéutico. II) La educación tecnológica, con dos tipos de estudios: a) el bachillerato tecnológico, que es bivalente, es decir, puede ser terminal en sí mismo y propedéutico a los estudios profesionales, por ejemplo, escuelas dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). b) el profesional técnico, que es terminal en sí mismo; este es el bachillerato que sigue, por ejemplo, el Conalep”, en Zarzar Charur, Carlos, *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, Ed. FCE, México 2003, p. 12, en http://books.google.com.mx/books?id=ivQD5oSu2iAC&pg=PA12&dq=propedeutico&hl=es&ei=5n6eTor4L9H1sQLf5uD5CCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwADge#v=onepage&q&f=true (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

⁵ <http://www.bunam.unam.mx/acercade.html> (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2011).

⁶ Se entiende por propedéutico la preparación “al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional”, en http://academia.cch.unam.mx/portal/Modelo_Educativo_del_CCH. (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2011).

⁷ *Plan General de Desarrollo*, en <http://www.cch.unam.mx/principal/sites/default/files/Plan%20General.pdf> (Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2010).

“capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos”.⁸ Lograr que “los alumnos del Colegio aprendan a aprender”, es el reto principal.

En el Plan General de Desarrollo para el CCH se lee: “El Modelo Educativo del CCH parte de la teoría de que el conocimiento no se recibe pasivamente sino que es construido activamente por el sujeto [...]. En este principio, y en los conceptos desarrollados por los teóricos del constructivismo, se sustenta la visión de los pilares fundamentales de la educación recomendados para el proceso educativo del siglo XXI por la comisión internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser)”.⁹

Para que el estudiante del Colegio aprenda a aprender es necesario generar condiciones de trabajo académicas en las que se estimule la participación y la motivación para aprender. Como todo documento, su contenido se debate cuando se lleva a la realidad del salón de clase, pues este es el lugar de interacción social en el que confluyen intereses entre docentes y estudiantes, pero también entre los mismos alumnos.

Poner en práctica este enfoque implica, para el maestro, articular las diversas características, antecedentes, necesidades e intereses de los educandos. Al respecto, se afirma en dicho documento que “El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología aplicada persigue que aprenda a aprender, que la actividad receptiva y creadora no se malgaste y que adquiera capacidad auto informativa. Para lograr el conocimiento auténtico y la formación de actitudes, el CCH trabaja con una metodología en la que participa el escolar activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor”.¹⁰

En el mismo documento se hace referencia a los postulados del constructivismo, como “un principio explicativo del proceso de formación y desarrollo

⁸ <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia> (Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2010).

⁹ *Plan General de Desarrollo... op. cit.*

¹⁰ <http://www.cch.unam.mx/misiony...> *op. cit.*

del conocimiento humano, y de su aprendizaje. Este principio plantea que el conocimiento humano es un proceso dinámico, producto de la interacción del sujeto y su medio, a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos”¹¹ que permiten al educando desprender una interpretación y explicación.

Este principio surge de la idea que aprender no es copiar, aprender de memoria, repetir conocimientos o conceptos; sino reelaborarlos y construirlos. Esto implica aprehenderlos con las experiencias, la información, los saberes e intereses previos que permitan asumir lo nuevo. Vivir el constructivismo es estar en un proceso de transformación que implica darle vida a lo que nos acercamos, colocarle un significado.

Si la clase no tiene importancia para los alumnos, no le dan significado, por tanto, no están viviendo la experiencia de aprendizaje. Dice Coll que “en ese proceso no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro. Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe”.¹²

En los documentos oficiales del CCH se destaca la enseñanza–aprendizaje desde el constructivismo, por lo que en uno de sus apartados titulado Aprender a hacer se señala que el alumno “desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos,

¹¹ “Bajo la denominación de constructivismo se agrupan diversas tendencias, escuelas psicológicas, modelos pedagógicos, corrientes y prácticas educativas. El constructivismo como categoría incorporada con más o menos aceptación en las ciencias psicológicas y pedagógicas está condicionada socio-históricamente. Su contenido se ha modificado, se ha enriquecido y ha reflejado los matices filosóficos, económicos, sociológicos, políticos y científicos de las ideas predominantes en un momento dado. A su vez, la forma de comprender el constructivismo ha tenido implicaciones importantes en el terreno de la práctica educativa y en la propia teoría pedagógica” en, Ortiz Ocaña, Alexander Luis, *Diccionario de pedagogía*, Ed. Antillas, Bogotá Colombia 2009, http://books.google.com.mx/books?id=eR22umtiXLAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

¹² Coll, C., E. Martín, T. Mauri, *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Ed. Grao, Barcelona 2007, p. 16, http://books.google.com.mx/books?id=BzOef9UIb4C&printsec=frontcover&dq=constructivismo&hl=es&ei=5o6eTu-GAuSxsAKjxr3dCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q&f=true (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase”.¹³

La intención es que el estudiante aprenda a manejar conceptos, entendiendo que un concepto¹⁴ es una “entidad mental que en los procesos de pensamiento refleja y representa objetos y relaciones”.¹⁵ Al hablar de los planes de instrucción, nos referimos a la importancia de los conceptos básicos en las disciplinas académicas. Los “conceptos básicos permiten abordar luego temas más difíciles. Consiste en el aprendizaje de ciertos significados”.¹⁶

Y únicamente se logra que se le dé significado a los datos que se obtienen de la realidad, si el alumno maneja el concepto y si lo ha aprendido significativamente dentro de un proceso gradual. No se da en una sola etapa, en una sesión o clase. “El aprendizaje de conceptos se caracteriza por los matices cualitativos (no se trata de si el alumno lo comprende o no, sino de *cómo* lo comprende)”.¹⁷

En este contexto constructivista entendemos el aprendizaje como una formación personal del estudiante que contribuye con sus experiencias, habilidades, disposición, ánimo positivo, comunicación; colaboración para el trabajo colectivo, en el que pone en juego sus expectativas, narraciones e intereses para compartirlos en clase y relacionarlos con los contenidos trabajados. La idea es que se pueda generar un nuevo aprendizaje tanto con lo aportado por el alumno, como lo propuesto desde el programa de estudio.

Según Comenio “lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo. Construyendo construimos. Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a

¹³ <http://www.cch.unam.mx/misiony...> op. cit

¹⁴ Definimos los conceptos “como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen unos atributos característicos comunes y se designan mediante el mismo signo o símbolo. En esencia hay dos métodos para aprender conceptos: 1) la formación de conceptos que se produce básicamente en los niños pequeños; y 2) la asimilación de conceptos que es la forma de aprendizaje de conceptos predominante en los niños mayores y en los adultos”, en Ausubel, David Paul, *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Ed. Paidós, Barcelona 2002, p. 153, http://books.google.com.mx/books?id=VufcU8hc5sYC&pg=PA121&dq=aprendizaje+significativo&hl=es&ei=IQKhTvLjD-WMsAKL1p2BBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&sqi=2&ved=0CEEQ6AEwBA#v=onepage&q=aprendizaje%20significativo&f=false (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

¹⁵ Harold T., Johnson, *Currículum y educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1982, p. 158.

¹⁶ *Ibid.*, p. 132.

¹⁷ Coll, César (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, V. 1, Ed. Graó, Barcelona 2010, p. 73, en <http://books.google.com.mx/books?id=v9r6QKcehsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

fabricar; esculpiendo a esculpir; pintando a pintar y saltando a saltar. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a razonar, razonando. Así todos experimentarán en la práctica la verdad de aquel proverbio: construyendo construimos”.¹⁸

Y ¿cuál es el tipo ideal de profesor para desarrollar la teoría constructivista? El docente necesita tener claridad acerca de sus propios intereses, objetivos, problemáticas, actualizaciones de estrategias, cúmulo de información, bibliografía novedosa; sus creencias y valores. El salón de clase y la interacción social puede alejar la reflexión si se convierte en un espacio de control; si el profesor no considera al alumno como ser pensante.

El aprendizaje remite inmediatamente a “un cambio que se producen en las personas como resultado de las experiencias que vivimos, en las que participamos y en las que nos involucramos de una u otra manera”.¹⁹ Los especialistas aseveran que sin experiencias no hay aprendizaje. Y que éste, como se ha adquirido de manera gradual, mantiene permanencia.

Si adquirir aprendizaje es un proceso, mantenerlo también. Desde luego que puede olvidarse, pero esto se suscita en un tiempo largo en tanto se ha adquirido. Y sobre todo se puede poner en práctica, manejarlo en la vida cotidiana. No es lineal, focalizado o acumulativo. Se sucede en diferentes experiencias nuevas o se relaciona con otras que se han experimentado, pero que no se habían puesto en relación con lo recién aprendido o ante aquello a lo que se ha dado un nuevo significado.

Por ejemplo, el alumno ha tenido diferentes tipos de interacción como puede ser con su familia, pero si ha aprendido significativamente un concepto como el de la violencia simbólica, esa relación familiar le ha dado un nuevo giro, un significado a partir de este concepto. Y si aprende el concepto de institución, es posible que vea a la familia como un núcleo que tiene normas históricamente establecidas. Así, hay un nuevo conjunto de significados.

¹⁸ Comenio, J. A., *Didáctica magna*, Ed. Porrúa, México 2009, pp.110, 116.

¹⁹ Coll, César (coord.), *op. cit.*, p. 34.

El aprendizaje exige del alumno “una disposición favorable al aprendizaje y una voluntad de aprender que sustenten el esfuerzo exigido por el aprendizaje escolar, aparece así estrechamente relacionado con la posibilidad de que los alumnos puedan dar un sentido a lo que aprenden”.²⁰

Recapitulando, con la expresión de aprendizaje significativo “hacemos referencia, ante todo, a un tipo de proceso de aprendizaje y también, aunque de una manera secundaria, al resultado significativo de un aprendizaje —el logro de un nuevo significado— que refleje necesariamente el funcionamiento y la comprensión de este tipo de proceso”.²¹

Por definición, el aprendizaje significativo supone adquirir nuevos significados. Y éstos son “el producto final del aprendizaje significativo. Es decir, la aparición de nuevos significados en el estudiante refleja la ejecución y la finalización previas de un proceso de aprendizaje significativo”.²²

Para lograr este tipo de aprendizaje la participación del alumno es elemental. Pero el colegial no se tiene que considerar el objeto, sino un sujeto que está en proceso de debate de ideas, de reconsideración de posturas, de retroalimentación de conocimientos, de cambio permanente; y de incertidumbre en el microcosmos del salón. Con el aprendizaje significativo el alumno se apropia o reelabora su saber. Pero este estudiante debe ser invitado a una sesión de sentir/generar las herramientas para armar su información.

En el aprendizaje significativo, donde el escolar es protagonista de la ejecución o desarrollo de la estrategia, va a ser fundamental que él se aleje de la actitud pasiva o tradicional, donde el docente tiene control del proceso y no permite el diálogo ni el debate de ideas.

Se puede aprender solo o a partir de una enseñanza. Lo que el alumno se lleva es el aprendizaje, no las enseñanzas. “Enseñados o aprendidos, estos elementos pueden ser improductivos a menos que el estudiante los integre en un control coherente del proceso de aprendizaje. Aprender a controlar el proceso de

²⁰ *Ibid.*, p. 36.

²¹ Ausubel, David Paul, *Adquisición y retención...*, *op. cit.*, p. 122.

²² *Ibid.*, p. 122.

aprendizaje implica darse cuenta de lo que uno está haciendo”, dice John Nisbet y Janet Shucksmith.²³

Hay una pregunta que los autores plantean “¿pueden los profesores enseñar a aprender?” y afirman: “se aprende a partir de las experiencias”, es decir, de lo que hemos vivido pero que nos pareció interesante, significativo. Lo anterior también lo explica Ausubel: “se aprende de los modelos”. Los profesores pueden provocar que resulte la experiencia para el manejo de concepto, su aplicación o identificación de características. Puede enseñar para potenciar el aprendizaje.

Los materiales de aprendizaje más “generales e inclusivos sirven a modo de ‘puente cognoscitivo’ para facilitar la vinculación del nuevo material de aprendizaje con los elementos pertinentes y la disposición del alumno en su estructura cognoscitiva”.²⁴

Cuando se asiste a ver una película u obra de teatro, se lee un libro o se escucha música, sucede una acción del aprendizaje significativo de discriminabilidad. Se deshace lo que el concepto no tiene para sí y se incluye en categorías o enunciados lo significativo de lo percibido. Es decir, hay herramientas para hacer la operación de discriminación conceptual. Y puede ser que el concepto nuevo sea afectado por la experiencia nueva, que será asimilada significativamente siempre y cuando estén las condiciones estructurales para ello.

Si vemos una película, observamos las acciones y tenemos elementos conceptuales analíticos, haremos una transferencia de ese material fílmico. Si se llega con conceptos especializados, por ejemplo de signos y códigos, con una teoría de la imagen, la explicación va a ser directa y de abordaje activo.

Ausubel dice que el poder explicativo, los métodos y técnicas utilizadas, así como el uso de material y todo el entorno que le rodea al alumno, constituyen las “variables cognoscitivas, motivacionales, sociales y de personalidad”.²⁵ El alumno, desde la perspectiva del aprendizaje significativo, utiliza por sí mismo una herramienta para el desarrollo de su saber. Está experimentando por sí mismo y a

²³ Nisbet, John y Janet Shucksmith, *Estrategias de aprendizaje*, Ed. Santillana, México 1992, p. 23.

²⁴ Ausubel, David Paul, *Psicología educativa*, Ed. Trillas, México 1978, p. 155.

²⁵ *Ibid.*, p. 121.

partir de allí, por lo menos, hay una revisión de su material para seguir más de cerca el contenido de la unidad temática correspondiente.

Para esta investigación usamos el termino estrategia para “referirnos a las secuencias integradas de procedimientos que se eligen con un determinado propósito”.²⁶ Un tipo de estrategia en la enseñanza es la que promueve el aprendizaje significativo, pero existe una amplia gama de estrategias. Frida Díaz Barriga cita entre otras, aquéllas “destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados”.²⁷

El desarrollo de una estrategia puede ser grupal, es decir, considerada como “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (estudiantes), a través de la participación del grupo”.²⁸

Pero el alumno puede trabajar fuera del grupo para lograr el aprendizaje significativo. Las actividades a realizar son consideradas como de autoaprendizaje. El educando no necesita interactuar ante sus similares para construir/relacionar los conceptos con sus experiencias.

Si imaginamos al estudiante fuera de una discusión grupal en el salón de clase, no necesariamente está aislado del proceso de aprendizaje. Por sí mismo puede reflexionar sus ideas e interrogarse o “preguntarle” al libro de teoría, escuchar un audio o comparar videos; construir un discurso a partir de conceptos o tomar notas o dar respuestas a las dudas que él mismo se formule; explicar e interpretar documentos; vivir una estrategia de autoaprendizaje.

Para diseñar una estrategia se hace una programación sistemática de actividades, entendiendo que una actividad es “un conjunto organizado de

²⁶ Nisbet John y Janet Shucksmith, *op. cit.*, 1986. p. 22.

²⁷ “Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana. Las estrategias de enseñanza pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. El uso de las 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 (por ejemplo: nivel de desarrollo, conocimientos previos, etcétera)”, en Díaz Barriga, Frida. y Hernández R., G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ed. McGraw Hill, México 1999, en <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrategia.pdf> (Fecha de consulta: 20 de octubre de 2010).

²⁸ Silberman, Mel, *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier materia*, Ed. Troquel, Argentina 2006, p. 8.

comportamientos y estilos de acción, que reflejan los modos de abordar la realidad, tanto por el profesor como por el alumno. Desde un sentido pedagógico, cabría hablar de dos tipos de actividad distinta, la del profesor y la del alumno, éste en el desarrollo protagónico de los procesos de aprendizaje”.²⁹ En el aprendizaje significativo colectivo, o en el contexto del constructivismo, el eje central termina siendo el estudiante; aunque la estrategia sea diseñada desde el docente.

Una etapa en la planeación y desarrollo de las actividades es el ejercicio de la tarea fuera o dentro del salón de clase. Su finalidad es tener una herramienta para ordenar otras actividades por parte del diseñador de la estrategia. Pongamos un ejemplo de tarea: la lectura de un material bibliográfico previa a la sesión de clase, focaliza la atención del alumno sobre el contenido o los conceptos que se pretenden aprender. En nuestro caso, la tarea fue la lectura de textos teóricos sobre el concepto de poder tomados de la bibliografía del programa de estudio, pero también puede proponerse un texto alternativo, seleccionado previamente para que pueda cumplir con los objetivos de la actividad.

Llegado el momento de la actividad se pone en acción ese material conceptual. El debate (Ver anexo II), para el aprendizaje significativo grupal, es un tipo de actividad en la que se discuten ideas, información, conceptos y las experiencias de los estudiantes. Otra actividad con la misma tarea puede ser el análisis de un video-documental, la interpretación de la letra de una canción o una narración literaria.

Con la actividad se desarrolla la técnica, es decir, el procedimiento o saber práctico para lograr un objetivo. Si partimos de los ejemplo de la actividad del debate, la técnica para emplearse es la observación. Y si se tienen objetivos particulares, un tipo de esta técnica puede ser la observación participante; y el instrumento para el registro, la cámara de video.

²⁹ Díaz Alcazar, Francisco. *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España 2002, en http://books.google.com.mx/books?id=Xrupzjt1hkC&pg=PA32&dq=diccionario+de+did%C3%A1ctica&hl=es&ei=0LWgTvv-NuWHsgLAmtS-BQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEwQ6AEwBQ#v=onepage&q=diccionario%20de%20did%C3%A1ctica&f=true (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

Posterior a la actividad del debate, también se puede aplicar la técnica de la entrevista e incluso matizar la forma de la entrevista: la entrevista semiestructurada; el instrumento puede ser el cuaderno de notas o la grabadora. Para la acción del debate, otro instrumento fundamental es la pregunta.

En el debate el protagonista del aprendizaje es el alumno. El profesor coordina, es el eje de la actividad, pero el ejecutante es el educando porque polemiza, afirma, propone, dice, escucha, conduce o crea una relación analítica entre los conocimientos/saberes que posee y los que puede adquirir.

Con el debate el estudiante hace, asimila mejor y profundiza en lo que ya se sabe. En el caso de los conceptos de poder y de autoridad el objetivo es que los recuerde a partir de sus vivencias y que no sólo los socialice, sino que los reflexione y los redacte para identificarlos analíticamente.

Los alumnos “aprenden mejor mediante experiencias concretas basadas en actividades”.³⁰ Gerardo Hernández Rojas hace referencia a esta etapa de la comprensión cuando se pregunta: ¿Cuál es la relevancia y el valor de los aprendizajes significativos (sean por recepción o por descubrimiento guiado o autónomo)? Y da varias respuestas, pero una nos concierne en este momento: “los aprendizajes significativos son más duraderos en la memoria permanente que los aprendizajes memorísticos”³¹, por ello el debate, como ya lo hemos señalado, promueve “la reflexión, en especial si se induce a los alumnos a adoptar una posición contraria a la esperada”.³²

³⁰ Silberman, Mel, *op. cit.*, p. 8.

³¹ Hernández Rojas, Gerardo, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Ed. Paidós, México 2006, p. 96.

³² Silberman, Mel, *op. cit.*, p. 8. Hay que recordar que las condiciones socio escolares y de aprendizaje en cada salón de clase son diferentes y diversas. En toda propuesta no se puede seguir linealmente la ejecución de la misma. Por ejemplo, durante la observación participante que se desarrolló en dos grupos del CCH Sur, la intervención de los educandos no fue la misma. En un grupo que entraba a clase a las siete de la mañana, fue menos elocuente ante el otro grupo que tiene horario de 9 a 11 horas.

2. El programa de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales

La práctica docente que sirvió como base de este estudio se realizó en el plantel Sur del CCH, donde se trabajó con un modelo educativo que reúne todas las características para la aplicación de la estrategia, descrita en la introducción, que considera al alumno como sujeto, no como mero objeto del conocimiento y del saber.

La concepción del aprendizaje significativo está explícita en el plan de estudios al considerar el aprender a aprender, el aprender a ser y el aprender a hacer. Dicha filosofía no se podría establecer si el alumno no es considerado como sujeto para el aprendizaje.

En este sentido, este tipo de aprendizaje a partir del debate lo aplicamos como estrategia en la materia de Ciencias Políticas y Sociales (CPS) (Ver anexo I) del área denominada Histórico Social, porque los conceptos de poder y autoridad son ejes para el análisis social a nivel micro o macro social.

¿Cuáles son los elementos que hacen eje al debate y al concepto de poder en el programa de estudios? El debate pone en juego al estudiante en la creación del saber y aportación del conocimiento y aplicación de conceptos.

En el caso del concepto de poder en el nivel micro social, da elementos analíticos para que el educando se acerque a la realidad escolar, familiar, de pareja; y muchas veces a sí mismo como individuo que forma parte de esa realidad.

En el nivel macro social el análisis del concepto de poder se puede conjugar con otros que se abordan en diferentes materias. En el temario se establecen conceptos como historicidad, Estado, alteridad, capitalismo, entre otros, que tienen una relación estrecha con el concepto de poder para acercarse analíticamente a la realidad sociopolítica y cultural a nivel nacional e internacional.

Pero más allá de tener un acercamiento, lo que se propone es que se debata la experiencia, el conocimiento directo e indirecto, las vivencias desde el salón de

clase, pasando por la familia, la escuela y los asuntos nacionales e internacionales que repercuten en la realidad estudiantil. A partir de allí, que el alumno tenga una idea crítica de la sociedad.

En la lista de asignaturas, la denominada cuarta opción (optativa) para quinto y sexto semestre, son administración, CPS, derecho, economía, geografía, psicología y teorías de la historia. Y en todas ellas el concepto de poder juega un papel fundamental para su estudio. Dos ejemplos: en la materia de administración el concepto de jerarquización y poder van estrechamente ligados para el análisis social. Lo mismo sucede con la asignatura de psicología: las relaciones psicológicas o sexuales, se pueden ver desde la óptica del concepto de poder.

En este abanico de contenidos en las asignaturas donde se encuentra, explícita o implícitamente, el tema o concepto de poder, proponemos que se desarrolle con la estrategia del debate. Siguiendo las ideas de Ausubel, los docentes “dan al alumno un panorama generalizado de todas las semejanzas y diferencias principales entre ambos cuerpos de ideas antes de que se enfrente, más detallada y particularmente, a los nuevos conceptos aislados”.³³ En el programa de la asignatura de CPS, los conceptos inclusivos son el poder y la autoridad.

Con la premisa institucional del aprendizaje significativo, la actividad para este tipo de aprendizaje es el debate; con la finalidad de que los estudiantes reflexionen a partir de sus experiencias previas y analicen diferencias y similitudes entre los conceptos de poder y la autoridad. Otro objetivo es que el alumno dialogue “y, al evitar la especificación explícita, lo alientan activamente a realizar sus propias diferenciaciones”.³⁴

La materia de Ciencias Políticas y Sociales I-II se cursa en el quinto y sexto semestres del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se sitúa en el Área Histórico-Social, antecedida por Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México I y II; se encuentra relacionada con otras asignaturas como Derecho, Economía; es optativa, y con ella se propone desarrollar

³³ Ausubel, David Paul, *Psicología...*, *op. cit.*, p. 168.

³⁴ *Ibid.*, p. 169.

un curso introductorio a las disciplinas sociales, específicamente a la Sociología y la Ciencia Política, y de manera paralela a las Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales y Administración Pública.

El programa propone una perspectiva interdisciplinaria y plural para la introducción del alumno al conocimiento de los distintos enfoques, que están trazados por conceptos ejes. Consideramos al concepto de poder como uno de ellos y otro, la autoridad.

Ahora bien, no es suficiente con saber que son elementos conceptuales para abordar varias disciplinas, como las que se encuentran en las materias del CCH. Lo que realmente interesa es que se apliquen, relacionen y den una vertiente de análisis.

En el caso de la materia de Ciencias Políticas y Sociales el concepto de poder es parte integral del estudio de la sociedad y la política. No es posible analizar la política o lo político sin considerar para ello al concepto de poder y autoridad. El análisis político tiene como uno de sus objetos de estudio principales al Estado y el poder permite tener un acercamiento de análisis a este concepto, porque es la mayor expresión de concentración de poder de la sociedad.

En el caso de la asignatura CPS I, no sólo los conceptos de poder y autoridad aparecen enunciados como centrales en el análisis social, también aparecen otros conceptos como se muestra a continuación:

Contenidos temáticos de la unidad I: Conceptos centrales en el análisis social

1. Origen, desarrollo y campo de estudios de la sociología y la ciencia política.
2. La acción social: proceso, estructura y sistema.
3. Colectividades: clases, comunidades, instituciones, identidades.
4. Poder y autoridad. Permanencia y cambio social.

Si entendemos por condiciones de enseñanza–aprendizaje para el aprendizaje significativo aquéllas en las que el alumno es el eje del proceso de este tipo de aprendizaje, es necesario partir de una estrategia en la que la “diversidad de los alumnos y su nivel de desarrollo regula el ritmo de la enseñanza... donde se propicie el aprendizaje creando un clima de comunicación... y que en el aprendizaje se tome en consideración los conocimientos previos y la motivación de los estudiantes”.³⁵

Una condición para que el alumno le dé significado a los conceptos, desde la perspectiva del constructivismo dentro de la planeación de la estrategia de enseñanza, es que el profesor en su trabajo dentro del aula no establezca posturas rígidas y acabadas, sino al contrario, de pauta para trabajar con la premisa del reconocimiento y seguimiento del trabajo del estudiante.

El profesor ve cómo se comporta el alumno y percibe su comunicación, las formas en que desea participar y en cómo lo hace; si escucha y si en sus intervenciones maneja conceptos o no. Si desde el constructivismo se ha planeado aprender el concepto de autoridad, entonces es necesario promover que el alumno aprenda a conocer, aprenda a hacer, aprenda a convivir, aprenda a ser.³⁶

Dentro de la escuela la interacción social no sólo es entre estudiantes sino de éstos con profesores, trabajadores administrativos y funcionarios. Fuera de la institución escolar están otras relaciones colectivas familiares, de pareja, sociales, culturales, políticas. Y en todas ellas el alumno tiene ejemplos concretos en donde aplicar las herramientas conceptuales trabajadas en el curso para poder analizar los componentes y la manera específica en como participa en distintos planos de relación social.

³⁵ Estos aspectos los comenta dentro de lo que estos autores denominan escuela constructivista: “considero que el aprendizaje de conocimientos implica conceptos, habilidades y actitudes. Las estrategias de enseñanza se basan en actividades que apoyen en calidad y cantidad el aprendizaje. Cuando evalúo suelo tomar en cuenta cómo van evolucionando los trabajos elaborados por los estudiantes”, en Monroy Fariás, Miguel; Ofelia Contreras Gutiérrez y Ofelia Desatnik Miechimsky, *Psicología educativa*, FES IZTACALA, UNAM, México 2006, p. 249.

³⁶ “Ser un maestro interesado en el alumno como persona total procurar estar abierto a nuevas formas de enseñanza u opciones educativas. Fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos. Ser auténtico y genuino ante sus alumnos. Intentar comprender a los alumnos poniéndose en su lugar, y ser sensible a sus percepciones y sentimientos. Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas. Lo esencial es no asumir una actitud de no directividad. Poner a disposición de sus alumnos sus conocimientos y su experiencia. Intentar crear un clima de confianza en el aula”, en Hernández Rojas, Gerardo, *op. cit.*, p. 110.

Podemos enfatizar que en esta interdependencia de relaciones es recomendable la diferenciación de los niveles macro y micro. ¿Todo estudiante que maneje los conceptos de poder y autoridad en situaciones micro-sociales lo hará en el nivel macro? Pongamos un caso: si el alumno analiza la relación familiar (situación a nivel micro), va a diferenciar las unidades (individuos) involucrados en una determinada estructura de poder que opera con reglas claramente establecidas. Este mismo modelo puede trasladarlo al nivel macro nacional, donde las unidades (organizaciones) también se encuentran integrando otra estructura de poder con sus correspondientes reglas formales e informales que aseguran la consistencia de las relaciones de fuerza constituidas.

Estamos hablando de fenómenos políticos que para su estudio el alumno debe utilizar un lenguaje conceptual y un vocabulario especializado. Porque no es lo mismo que repita contenidos temáticos, a que los aprenda significativamente; o que memorice conceptos, a que los maneje en clase y que los aplique a su realidad.

Es necesario saber que no es suficiente con hacer ejercicios sin que éstos se transformen en prácticas para aplicar los conceptos. Si el alumno no se lleva el concepto para aplicarlo, se cumple con informar del tema del programa pero sin que se genere un aprendizaje significativo.

Uno de los aspectos que se debe matizar en el programa es que los alumnos están en el preámbulo de iniciar su carrera profesional, por lo que es importante que se den cuenta de que el manejo de un vocabulario especializado será una herramienta fundamental para el desarrollo de sus estudios de licenciatura.

Lo anterior implica la formación de una persona o mejor dicho, la construcción del estudiante como persona; aquella que no se queda con la información dentro del salón de clase, sino que desde allí lo aplica frente a sus profesores y compañeros. Lo lleva más allá. Es decir, el objetivo no es saber para el examen, sino conocer para la comprensión de la realidad social del estudiante. Esto supone por tanto superar el espacio estudiantil para llevarlo al espacio de la ciudadanía.

¿Cómo se construye un estudiante como individuo? Se forma como individuo que se conoce y reconoce como sujeto, no como simple estudiante; como un participante con derechos y obligaciones. Pero sobre todo, con el deseo y la necesidad colectiva de entender su participación en las relaciones de poder y autoridad en los diferentes espacios de la vida diaria.

¿Se puede pensar un alumno como ciudadano si no tiene las herramientas informativas, conceptuales, analíticas y de crítica? No, hace falta la práctica desde la escuela, en el salón de clase.

Y es entonces cuando la clase en el salón se transforma en un espacio de inicio de construcción de ciudadanía, en tanto se ponen en práctica diversas actividades, tareas y técnicas; para lo que se necesitan intereses académicos colectivos que generen un ambiente escolar de colaboración.

¿Cómo llevar los conceptos a la realidad? Únicamente si el alumno los entiende de manera significativa y si aplica su conocimiento. Sólo así, puede desarrollar actitudes y principios de ciudadanía. Es decir, individuos que se mantengan en la colectividad con las normas y reglas sociales establecidas pero con la connotación de legitimidad por el bien común.

No hay construcción de la ciudadanía desde la escuela si el estudiante no es el primero en transformar su estatus de individuo a sujeto social con derechos y obligaciones. Y, ¿el maestro reelabora su ciudadanía? ¿Lo debate con sus alumnos? Imposible una pedagogía perfilada a la enseñanza-aprendizaje si el profesor no pone en juego lo que está transmitiendo a los alumnos. ¿Cómo enseñar para que el alumno aprenda si no se tiene la experiencia directa del tema?

Desde el programa de estudios de CPS del CCH se dan condiciones para un ejercicio de autoridad donde la comunidad estudiantil desarrolle ciudadanía. Porque está organizado de tal manera que no se atosiga a los estudiantes con una lista amplia de conceptos abstractos. El dilema no es si se programan conceptos, sino la metodología para que se manejen y apliquen a la vida cotidiana.

En el programa se asevera: “El alumno elabora resúmenes, fichas y controles de lectura, y construcción de esquemas y mapas conceptuales en los que distingue enfoques, autores y categorías”.³⁷

Es elemental que el alumno tenga la capacidad de distinguir estos aspectos, pero es fundamental que desarrolle el sentido del auto-aprendizaje, que maneje los conceptos principales, o enfoques, de cada uno de los autores. No es que se le informe o transmita información de las corrientes teóricas, sino que tenga primero un acercamiento real, práctico con los conceptos y que sean el medio para entender corrientes, enfoques u otras categorías.

Así, uno de los objetivos será que el alumno le dé sentido a la bibliografía propuesta en el programa a partir del manejo conceptual, para lograr un acercamiento a otro nivel teórico de análisis. La bibliografía del programa de CPS I y II es amplia y completa.

Los libros que trabajamos en la práctica docente, y que están en la bibliografía del programa operativo del profesor titular (esto es, la manera en como el profesor interpreta y ejecuta el programa oficial o indicativo) son:

Lukes, Steven. “Poder y autoridad”, en Bottomore, Tom; Nisbet, Robert. *Historia del análisis sociológico*.

Weber, Max, "Tipos de dominación", en *Economía y Sociedad*. Cap. III.

Cabe resaltar que el texto “Los tipos de dominación” de Max Weber, lo pensamos adecuado para el estudiante por el lenguaje accesible, por la tipología que presenta y por los ejemplos expuestos. En cambio, consideramos que el texto del pensador Lukes es complejo para un alumno de bachillerato por la cantidad de referencias históricas y conceptuales que emplea. Su argumentación conformada

³⁷ http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/plan_estudios/hist/polit1/polit1unidad1.pdf

por una diversidad de pensadores rebasan el objetivo que se tiene con el alumno: definir y conocer los tipos de poder y autoridad.

En el análisis político y de la política el referente inmediato es el concepto del poder y sus expresiones, como el poder político y las manifestaciones en el gobierno y el Estado. Los términos poder y autoridad, permite acercarse a la tipología y concepto del Estado, el gobierno, los sistemas políticos, así como las formas de ejercerlo (la democracia, los sistemas totalitarios, entre otros), o las estructuras políticas y económicas internacionales como, por ejemplo, la globalización.

En ese sentido, el temario de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales II está organizado en dos unidades. Una de ellas corresponde a Conceptos centrales del análisis político y la segunda, titulada Sociedad y Estado en el mundo contemporáneo, aborda temas como la globalización, las identidades comunitarias y los regímenes autoritarios.

Más allá de acercarse a los sucesos, es importante que se remita de manera permanente al manejo de los conceptos; de una reflexión personal, de autocrítica, para que el alumno realmente tenga en mente el concepto para su aplicación y no sólo como remitente de acercamiento informativo.

¿Cuál es la utilidad que el alumno sepa o identifique sistemas políticos como el parlamentarismo y presidencialismo si no tiene asimilado el concepto de poder político? ¿De qué le sirve al alumno tener información de lo que es una dictadura o la monarquía si no tiene aprendido el concepto de poder del Estado?

El empleo de los conceptos y las categorías es lo que constituye el lenguaje especializado para explicar la realidad, la historia, los sistemas políticos, los movimientos sociales y toda expresión sociocultural y política. Para lograrlo, se sugiere que se rebase el manejo informativo y, como se postula en los programas del CCH, se tenga actitud y “un proyecto de conocimiento abierto, crítico y plural”.

En la asignatura de CPS I, en sus contenidos temáticos, contempla en la primera unidad –Origen, desarrollo y campo de estudios de la Sociología y la Ciencia Política– los conceptos centrales en el análisis social. Es un amplio panorama en tanto que la sociología en sí misma es una disciplina que abarca diversos

pensadores, bibliografía, corrientes teóricas, así como un proceso que requiere de varias sesiones de trabajo para abarcarlo cabalmente.

La sociología es el estudio de las instituciones y las colectividades, en la que es necesario acercarse a su origen y creación. Mencionar, por ejemplo, la delimitación de su objeto de estudio lleva a considerar aspectos diversos, que pueden abordarse, pero no necesariamente lograr analizar la complejidad debido al tiempo que se requiere para dicha actividad. Sólo se considera como un preámbulo en el que es necesario que el alumno sepa que un objeto de estudio no es sólo un tema de investigación, sino que se necesita construirlo a partir de los conceptos.

En ese sentido pensamos que acercarse al objeto de estudio de la sociología necesitaría un diseño de investigación con los requisitos mínimos para desarrollar elementos como el planteamiento del problema y la selección de las técnicas de recopilación de información. En tanto eso no es posible por el tiempo requerido, sólo es factible un acercamiento esquemático que, más que acercar al alumno, le impide aprehender, porque no está cerca de sus experiencias.

En el tema “Origen, desarrollo y campo de estudios de la Ciencia Política”, sólo se da una aproximación a los ejes temáticos para abordar esta ciencia que arroja información difícil de revisar. Excepto que se haga esquemáticamente. Además, hay que considerar a los principales filósofos que proponen una definición de ciencia política desde sus principales obras, así como de la época histórica que antecedió a su creación como ciencia.

Pero es importante resaltar que el manejo de algunos conceptos elementales para la ciencia política puede sintetizar el objeto de estudio de esta disciplina. Por ejemplo, el concepto de Estado es un término eje que consideramos porque tiene una relación directa con el concepto de poder.

¿Realmente es trascendente para los alumnos acercarse a los antecedentes de la Ciencia Política? ¿Por qué partir de conceptos clave, como puede ser el de Estado? Consideramos que si se piensa al alumno como sujeto de aprendizaje, los conceptos como Estado están más cercanos a su experiencia.

Lo político es un caso similar al concepto de Estado en tanto que el concepto de poder lo lleva implícitamente. Si consideramos que con el concepto el alumno puede explicar la realidad de manera crítica, con un conjunto de conceptos es posible construir un marco de referencia teórica.

Así, con la aplicación de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo, los conceptos de poder, autoridad, Estado y lo político o la política, en el primer enunciado del programa de CPS I, establecen una relación teórica que resulta interesante para los alumnos que se perfilan para estas áreas de estudio en el nivel de educación superior; tomando en cuenta que entre los estudiantes de quinto y sexto semestre, también hay quien va a estudiar este tipo de disciplinas.

Con la idea de que el alumno adquiriera un vocabulario especializado que le “permita el estudio de los problemas sociales y políticos específicos en los planos micro y macro social”, como dicta la presentación del programa, consideramos que se requieren actividades de debate y tareas de revisión bibliográfica para la aplicación de conceptos. De tal manera que no se repitan mecánicamente dichos términos.

Dos ejes en los que sí hay elementos conceptuales en CPS I, es en los apartados La acción social: proceso, estructura y sistema, así como en Colectividades: clases, comunidades, instituciones, identidades. Son temáticas que el alumno tiene en su rol cotidiano. Los ejemplos son múltiples y variados desde el nivel micro o macro social. Y que estos conceptos pueden ser analizados desde diferentes ópticas o diversos pensadores.

Con el aprendizaje significativo el alumno utiliza los conceptos trabajados en el curso para crear la narración de sus experiencias, tanto en el salón de clase como fuera de él, con el objetivo de que no se quede en mera revisión conceptual, sino que se aprehenda y lleve a la práctica.

En otro rubro del programa de la asignatura de CPS I está el concepto de poder y autoridad. Hemos dicho que junto con el del Estado y lo político, se puede iniciar el programa de estudios en sustitución del tema Origen, desarrollo y campo de estudios de la Sociología y la Ciencia Política. Pero que estos cuatro conceptos

deberán relacionarse como parte del programa de estudios desde la sociología y la ciencia política.

Pero sobre todo, como hemos insistido, los conceptos deben ser llevados a la práctica en el contexto de búsqueda y construcción del aprendizaje significativo. De lo contrario por más que se modifique o revise el material temático o bibliográfico, no habrá este tipo de aprendizaje y el alumno no llevará dichos conceptos a la realidad social.

Para nuestra práctica docente, los conceptos de poder y autoridad los desglosamos con esta estructura temática:

Concepto de poder	Concepto de autoridad
<ul style="list-style-type: none"> Definición 	<ul style="list-style-type: none"> Definición
<ul style="list-style-type: none"> Tipos de poder 	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de autoridad
<ul style="list-style-type: none"> Ejemplos de poder en la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> Ejemplos de autoridad en la escuela
<ul style="list-style-type: none"> En el salón de clase 	<ul style="list-style-type: none"> En el salón de clase

Este listado responde a la adaptación que hicimos de los instrumentos de evaluación de estrategias para la práctica docente. Tiene sentido porque el esquema permite el análisis comparativo para que el alumno no sólo reflexione en torno a estos dos conceptos, sino que utilice el esquema para cualquier tipo de análisis comparativo.

El propósito es lograr lo que se plantea en el programa: “Contar con un vocabulario conceptual mínimo que le permita organizar datos de la observación en esquemas generales de interpretación”. Además de cumplir con el objetivo del maestrante planteado en el marco del aprendizaje significativo: “Que el alumno estudie la realidad inmediata escolar destacando los conceptos de poder y autoridad a través de la observación con sus compañeros con la finalidad de identificarlos”.

Abordar los conceptos implica no sólo tener la definición o información de éstos, sino hacer tareas, como por ejemplo, la revisión de material bibliográfico en el contexto de las estrategias de enseñanza en las que el alumno los relaciona con su experiencia y se perfila para potencializar el aprendizaje significativo.

El contenido temático de la unidad II del programa de CPS I titulado Institución y Socialización, implica una diversidad de temáticas que se pueden analizar desde un conjunto de conceptos ya desglosados y puestos ante la realidad en la unidad I del mismo programa.

Es importante establecer qué se pretende que los alumnos analicen, describan, interpreten, informen, relaten, expongan y/o apliquen. ¿Qué es lo que se puede hacer ante esta lista de temáticas de la unidad II? Si se tienen establecidos los conceptos ejes para el estudio de la Ciencias Políticas y Sociales I, en el marco del aprendizaje donde el alumno puso en juego su experiencia con la información teórica, el educando podrá analizar con los conceptos ejes (poder, autoridad, acción social, cambio o transformación, Estado, política).

Y con estos conceptos puede hacer interpretación, entendida como la forma en que se da la apropiación de un texto después de haberlo comprendido; interpretar es parte del aprendizaje porque para el estudiante ha tenido un significado y lo aplica a su realidad para hacer relatos.

Los temas que a continuación se enlistan corresponden a la unidad II del programa de CPS I titulado Institución y Socialización:

1. La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad.
2. La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar. El cambio tecnológico y las profesiones.
3. La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo, localidad y globalidad.

Los tiempos, los objetivos, las experiencias de aprendizaje, el material didáctico, las estrategias, la evaluación, pueden ser de lo más diverso como el abanico temático. Si se considera como institución estudiar la escuela o la familia, lo importante es el precepto de usar los conceptos vistos en la unidad I.

De lo contrario ¿cuál es el sentido de los conceptos? Cuando se dejan de aplicarlos por parte de los alumnos ¿qué es lo que sucede? ¿En realidad hubo un aprendizaje conceptual? ¿El estudiante se aprehendió realmente los conceptos?

La institución familiar y la escuela son dos grupos sociales en donde los sujetos se relacionan con intereses de por medio. Las acciones van a depender de la forma en cómo interactúan. Pero hay que resaltar que se trata de espacios permanentes de relaciones de poder y autoridad en las que predominan las normas sociales y de conducta.

Entre otros factores, ambas instituciones son relaciones sociales que permiten el análisis desde la óptica de los conceptos abordados en la unidad I. Lo mismo sucede con las relaciones laborales. Estos contenidos del programa de estudio resultan básicos para tratarlos con actividades como el debate en el contexto de la estrategia de enseñanza para el aprendizaje significativo.

Uno de los conceptos que hay que enfatizar es el de la institución. Recordemos que si se apuesta por el aprendizaje significativo, es relevante para los estudiantes la óptica que se tengan para crear el puente entre su experiencia y la información bibliográfica nueva. Además se consolida la lista de conceptos para analizar e interpretar a las instituciones políticas como contenido temático de CPS II. Y se “tendrá una visión introductoria de los conceptos centrales de la teoría política moderna”, así como la descripción, análisis e interpretación de “los problemas centrales de la vida política contemporánea, tanto en escala mundial como nacional”, que se tiene como objetivos en el programa.

Toda acción social se da en el contexto de una relación de poder, objeto de estudio de las CPS, que se puede abordar de individuo a individuo (particularmente los ciudadanos que asumen derechos y obligaciones a partir de las normas sociales), colectividades (como la de los partidos políticos ante la sociedad civil) o

las que directamente se refieren a la estructura del Estado (por ejemplo, el gobierno).

Si los alumnos han tenido la capacidad de dar significado a los conceptos en instituciones como la escuela, familia o empresa, lo mismo sucede en el ámbito político. Lograr esto implica que se ha construido un aprendizaje significativo.

3. Autoridad y poder en la vida escolar

Una buena relación entre alumno y maestro se sostiene con autoridad, en la que hay acuerdos y el consenso marca la pauta. Para ello se necesita de condiciones socioculturales y familiares que en ocasiones el profesor no puede subsanar; se da un nudo de relaciones que son caóticas porque no existen las circunstancias económicas y de estudio necesarias.

Llegar al salón de clases con este panorama origina la creación de “unidades de perturbación escolar”. Sucede, por ejemplo, que ante la eventual violencia física entre estudiantes, la autoridad escolar resuelve con la expulsión del educando.

Otro ejemplo es el poder potencial que desarrolla el profesor al inicio de un curso escolar. Hay una expectativa de lo que ordene el maestro. Y, también, hay una expectativa de lo que puede obedecer el estudiante. Si el profesor ordena una actividad y los alumnos obedecen, la expectativa de poder deja de ser expectativa. Ahora es un poder real y actual porque se estableció una interacción de comportamientos. Alguien mandó y el otro obedeció.

¿Cuándo podemos decir que están dadas las condiciones para que el profesor ejerza el poder? Los recursos los tiene él mismo, se pueden mantener las expectativas para que ese poder incremente o se aplique en otros momentos con recursos y mecanismos. Puede decirle al alumno: “el poder lo ejerzo yo, y lo puedo aplicar en cualquier momento si no acatas”.

La autoridad no le abre espacios al autoritarismo. Apuesta por la diversidad de situaciones internalizadas en los alumnos. “El ser humano es él mismo singular y múltiple a la vez. Lleva en sí sus multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales, una infinidad de personajes quiméricos, una poliexistencia en lo real y lo

imaginario, el sueño y la vigilia, la obediencia y la transgresión, lo ostentoso y lo secreto”.³⁸

El profesor con autoridad apuesta por el alumno. ¿Cómo reprimirlo cuando vive en su polixistencia? ¿Cuántos profesores tienen la posibilidad de dar al otro la alternativa? ¿A cuántos les place el ejercicio del poder frente al alumno? El estudiante, como cualquier ser humano, se expresa de múltiples maneras, muchas de ellas de encuentro, a veces coopera, otras marcan indiferencia; trabaja o expresa pereza; colabora propositivamente o desdeña las actividades propuestas. En definitiva, “el ser humano es complejo”.³⁹ ¿Cómo lleva internalizado el poder desde su hogar? ¿Quién ejerce el poder en casa y cómo se representa en el salón de clase?

En México la constante en los medios de información es el registro de la forma en que los estudiantes en el salón de clases reproducen las pautas de conducta del entorno familiar o social. Hay relatos de la situación educativa actual en el norte de México condicionada por el factor sociocultural.⁴⁰

Para el análisis de la educación escolar, dos son las dimensiones a considerar. Una, la macro-institucional. La otra, la interacción micro-institucional en la que el profesor se relaciona con los estudiantes. En la dimensión macro, está la condición socioeconómica e ideológica y las relaciones de poder político local, nacional e internacional en la forma violenta de relacionarse.

Un dato económico: la condición de becas o desempleo de los padres de los estudiantes; y del lado de quien ocupa el escritorio, el docente, su salario mermado por la economía nacional.

³⁸ Morín, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ediciones UNESCO, México 2001, p. 55.

³⁹ Lo complejo “significa que esta tejido junto, en efecto, hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad”, en *Ibid.*, p. 53.

⁴⁰ “La violencia ligada al narcotráfico que se vive en Ciudad Juárez se refleja en los patios escolares, donde los niños instalan retenes, arman comandos de sicarios o militares y organizan *levantones*, pero también cobran cuotas para no agredir a los alumnos más pequeños e incluso, los más fuertes, ‘se alquilan como guaruras’. Se trata de estudiantes de primaria y secundaria que replican en sus juegos el clima de inseguridad que existe en esta ciudad fronteriza (...) Zoé Alderete Gómez, directora de la primaria Vicente Guerrero, explica: ‘Los niños dicen que quieren ser *narcos*, *sicarios* o (*policías*) *federales*. Pero hay alumnos que van más allá (...) los de sexto grado se colocan a unos metros de la entrada principal, en el interior del plantel, para pedir un peso a los más pequeños y permitirles ir a su salón, o se integran en comandos para sorprender a los de primero y segundo grados cuando están formados para ingresar al comedor escolar’. Alba, de 14 años y estudiante de tercero de secundaria, sentencia: ‘Aquí vivimos en guerra. Estamos rodeados de militares y soldados en las calles. Nos cuidamos unos de otros. Nunca sabemos si nos tocará vivir o morir’”, en periódico *La Jornada* Lunes 19 de abril de 2010, p. 8.

El maestro disputa un nombramiento o la mejora de sus condiciones salariales; como trabajador calificado busca aumentar su seguridad laboral y económica. El profesor tiene como estigma que “el trabajador, puede ser sustituido de forma más fácil y barata en el proceso de producción, independientemente de sus talentos personales”.⁴¹ Con la amenaza del desempleo, el docente entra en lucha por tener ese lugar de empleado. Y se construyen escenarios de disputa por apropiación de espacios laborales.

La escuela es un mundo divergente e inestable porque está en transformación permanente. Al igual que el profesor, el alumno es protagonista en el salón de clase y se constituye como centro de atención. Pero también puede identificar que está en medio de una tensión de poder y, que dicho espacio se puede cambiar por una zona lúdica,⁴² es decir, por un sitio de/para la conversación⁴³ y el entretenimiento, donde la autoridad es el eje esencial de la enseñanza y del aprendizaje.

Pero si la institución educativa está condicionada para no tener autoridad, entonces impone poder. No hay esa cercanía de pares, entre profesor y alumno que promueva un acto lúdico que acompañe la sesión en clase, con la posibilidad del sentido crítico de participación colectiva, diálogo, consenso y disenso.

Foucault menciona que el micro-poder se encaja a la biografía del individuo, en su antecedente inmediato familiar, en su rol cotidiano y el ámbito escolar, mundos disciplinarios en los que se aplican los dispositivos de poder. Por ejemplo, el reglamento escolar, del que afirmaba que si no se seguía “intervenía la función psicológica y lo hacía con un discurso en el cual atribuía a la laguna, a la flaqueza de la familia, el carácter indisciplinable del individuo”.⁴⁴

La escuela es un espacio de micro-poder. Un ejemplo son los actos autoritarios de los profesores que ocasionan enojo y rabia entre alumnos, desplazando la convivencia. Micro-poder que muchas veces no tienen nada que ver

⁴¹ Zimbalist citado por Lawn Martín y Jenny Ozga, “El trabajador de la enseñanza. Una revaloración del profesorado”, en *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo de enseñanza*, Ediciones Pomares, España 2004, p. 31.

⁴² El adjetivo lúdico lo vamos a entender como forma de entretenimiento. Lúdico “es una derivado por etimología popular del sustantivo latino *ludus* (que significa ‘juego’ entre muchas otras acepciones). Designa pues todo lo relativo al juego, ocio, entretenimiento o diversión”, en <http://etimologias.dechile.net/?lu.dico> (Fecha de consulta: 14 de abril de 2012).

⁴³ “Sólo se puede aprender a través de la conversación”, afirma Hans-Georg Gadamer en la *Educación es educarse*. Ed. Paidós, Barcelona 2000. p. 10

⁴⁴ Foucault, M., *El poder psiquiátrico*, Ed. FCE, Argentina 2004, p. 111.

con la pedagogía del saber cómo experiencia de conversación lúdica, es decir, una conversación que entretenga y resulte interesante.

Foucault explica que “el poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso”.⁴⁵ Con los programas, horarios, espacios estructuras, documentos, cuestionarios y registros de asistencia. Y aparecen micro-poderes, culturales muchos de ellos, como el grafiti, la grosería, la perforación.

En palabras de Maffesoli el micro-poder estudiantil se da “a través del silencio, la astucia, la lucha, la pasividad, el humor o la irrisión, sabe resistir con eficacia a las ideologías, enseñanzas o pretensiones de quienes intentan ya dominar, ya realizar la felicidad del pueblo, lo que para el caso no representa gran diferencia”.⁴⁶

En la disputa por el poder hay dos visiones: la que ordena y la que acata. En el microcosmos que se configura en la escuela predomina el que ordena: profesor, administrativos, prefectos y todos los cánones institucionales educativos. “La labor social de la escuela se limita, con frecuencia, al adiestramiento de la ciudadanía, y la ciudadanía se interpreta en un sentido tan estrecho, que se limita a la capacidad para votar inteligentemente, a una buena disposición para obedecer las leyes, etcétera”.⁴⁷

Es por ello que la narrativa de Dewey toma relevancia: “Hay una escuela de natación donde se enseña a la juventud a nadar sin echarse al agua, adiestrándoles repetidamente en los diversos movimientos que son necesarios para nadar. Cuando se le pregunta a uno de los jóvenes, así entrenados, qué hará cuando llegue al agua, replicará lacónicamente: ‘hundirme’. El único modo de preparar para la vida social es sumergirle en la vida social”.⁴⁸ Así con los conceptos de poder y autoridad: sumergirlos y confrontarlos en las realidades escolares y sociales para que el educando les dote de significado.

⁴⁵ Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Ed. Siglo XXI, México 2003, p. 164.

⁴⁶ Maffesoli, M., *El tiempo de las tribus*, Ed. Icaria, México 1990, p. 99.

⁴⁷ Dewey, John, “Los principios morales que cimentan la educación”, en <http://www.unav.es/gep/Dewey/PrincipiosMoralesBILE.html> (Fecha de consulta: 9 de marzo, 2011).

⁴⁸ *Ibid.*

En el salón de clases el ejercicio del poder autoritario desmotiva al estudiante. Un saber discursivo transformado en reglamento es estrategia de poder y quien lo rompe, atenta y juega en un campo en disputa y ve posibilidades de arrebatarlo o someterse.

Cuando termina la clase, si el profesor dejó tarea, los alumnos tienen una carga axiológica. Hay quien cumple con las actividades asignadas y no está en dilema de “cumplir o no cumplir”. El alumno que no cumple, vive el dilema porque se ha llevado la idea de “cumplir”. “¿Hiciste el ejercicio que dejó la maestra?”, se comenta entre compañeros antes de iniciar la clase.

Hay docentes para los que la tarea es un medio de control. Lo logran y se creen con “el derecho de corregir respuestas interpretables; por la posibilidad de que sus resultados se puedan discutir o no. Así se convierte en un mecanismo para dominar a otras personas”.⁴⁹

En el esquema del poder y su ejercicio minucioso, se estigmatiza a los estudiantes: los “incorregibles”, los “desertores”, los que “escapan”. Hay para ellos poder coercitivo que usa la fuerza o violencia en el salón de clases. En el nudo de relaciones escolares que se da entre el profesor y el estudiante, una manifestación del poder es por medio de la manipulación. Es decir, que el profesor provoca un determinado comportamiento en el alumno sin que lo solicite explícitamente. “En este tipo de relación, frecuentemente conocida como manipulación, entra en el concepto de poder”.⁵⁰

Así, el poder en el mundo escolar, se da en lo cotidiano, en lo inmediato, en la disciplina como discurso; en el castigo como recurso, legítimo o no. No castigar menos, hay que “castigar mejor; castigar con una severidad atenuada”⁵¹ y aplicar reactivos o dispositivos de poder, permite nuevos saberes.

⁴⁹ Moreno Olivos, Tiburcio, “Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado”, en *Perfiles Educativos*, número 95, 2002, vol. XXIV, pp. 23- 36, p. 26.

⁵⁰ Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de política*, Ed. S. XXI, Argentina 2005, p. 1190.

⁵¹ Foucault, M., *Vigilar y...*, *op. cit.*, p. 86.

En la escuela hay imposición e instrumentos instituidos socialmente, por ejemplo el examen, el pase de asistencia a clase, el cuaderno de notas, la calificación, la evaluación, el calendario y la tarea.

Con este discurso hegemónico de descalificación, se les “maneja” e “interviene” a los estudiantes en la escuela. Se les aplica el reglamento. Si no acatan, se les echa o castiga para curar socialmente. A estas personas se les cataloga y cosifica bajo la moral imperante. Se corre a los alumnos que ya no son “útiles” o que no se adaptaron a las condiciones reglamentarias.

Para Foucault nada se deja a un lado para su control. Y a eso le denomina tecnología del poder, un estudio de las cosas, hechos y sujetos para el sistemático ejercicio del poder que acompañado del saber hacen una díada de dominio. Del “desertor”, “violento”, “agresivo”, “incorregible”, se estudia comportamiento, actitud y desparpajo. Es histórico el ser atado al reglamento y a la norma, diseñando y armando a nuevos dispositivos de poder.

En una relación política estaríamos hablando de consenso y disenso de ideas. Y más allá de que se logre la estabilidad colectiva dentro del salón y el alumno participe en los temas programados, lo importante es que él se sienta en su espacio y se desprenda del deber; que dentro del salón, los mandatos de autoridad involucren.

En el mundo estudiantil hay diversidad de discursos que son identitarios y que excluyen a la institución educativa con poder. Con identidades diversas se da una lucha de micropoderes, de gobernantes y gobernados y los jóvenes en su ámbito escolar son ejemplo de ello, pues hay disputa y competencia por predominar, sin cancelar las diferencias. A contracorriente del sistema disciplinario escolar, el cosmos de los estudiantes puede implicar apoyarse en expresiones y prácticas culturales similares con sus compañeros.

El poder disciplinario se aplica en la cotidianidad y en la pedagogía, si ésta última es entendida como “la idea de que las cosas sólo pueden aprenderse si se pasa por una serie de etapas obligatorias y necesarias, etapas sucesivas en el

tiempo y que marcan otros tantos progresos”.⁵² Con autoridad se quita el imaginario de que el alumno, al no aprobar las asignaturas, es un fracasado, porque hay un reconocimiento y un espacio para el otro.

En la relación docente-alumno, dice Adorno, “no debería, el maestro, reprimir sus afectos... debería reconocer los afectos ante sí y ante los demás, desarmando de este modo a los alumnos”⁵³, en una educación para la experiencia lúdica.⁵⁴

El suplicio de las clases “en la enseñanza actual es la pasividad, la inercia, el silencio al que se ve condenado el muchacho. Recibir siempre, sin dar nunca”.⁵⁵ Al estudiante hay que verlo como “elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas. No debemos hablar *a*, sino hablar *con*. Eso ya es instintivo en los buenos maestros. El aprendizaje verdadero tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos”.⁵⁶

La transmisión de información adquiere legitimidad, e interés, cuando el conocimiento lo entramamos con la experiencia y el saber del otro. Este proceso abate al aburrimiento en el salón de clase e inicia una serie de sensaciones que prenden el deseo y el gusto de la participación.

En el ámbito escolar el examen y las calificaciones consolidan las condiciones de relación de poder entre el profesor y el alumno. El docente tiene los instrumentos de poder, pero se termina cuando no existe el sujeto al que se va a ejercer el poder; se necesita quien lo ejerza y sobre quien se ejerza.

⁵² Foucault, M., *El poder...*, *op. cit.*, p. 88.

⁵³ Adorno, T. W., *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones*, Ediciones Morata, Madrid 1998, p. 76.

⁵⁴ El concepto de experiencia lúdica “hace relación al conjunto de vivencias, experimentaciones y fundamentaciones generadas desde el juego hacia los distintos procesos del desarrollo humano. Ello significa que la experiencia lúdica no se reduce a un acto espontáneo, sino que implica una orientación pedagógica que no puede confundirse con esquematismos o abusos de uso del juego hasta hacer perder su sensibilidad y su sentido... La experiencia lúdica es un aprendizaje de normas y de respeto dentro del desarrollo de la sensibilidad, hacia sí mismo y hacia los demás... Por ello su aporte es fundamental para la creación de una nueva alternativa de acción y expresión en las instituciones escolares que buscan romper esquemas rígidos que habían negado o discriminado el mundo de la lúdica como propio para la función de la escuela... La experiencia lúdica en la escuela es un aprendizaje necesario, indispensable e inigualable para el conocimiento del mundo de la vida, de su complejidad y de la posibilidad de actuar sobre él para ponerlo en las manos creativas y sensibles a la imaginación y construcción de nuevos mundos”, en <http://es.scribd.com/doc/52582592/19/Recreacion-y-Experiencia-Ludica>

⁵⁵ Caron, Jean-Claude, “La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos”, en *Historia de los jóvenes. II. La edad contemporánea*. Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt. (Coords.), Ed. Taurus, Madrid 1996, p. 181.

⁵⁶ Chomsky, Noam, *La (des)educación*, Ed. Crítica, España 2002, p. 27.

Para el aprendizaje, del concepto de poder nos interesa la esfera escolar en el salón, que es donde se desarrolla el poder entre alumno-profesor o alumno-alumno. Este tipo de relación se denomina poder actual, que es "cuando la capacidad de determinar la conducta de otros es puesta en juego, el poder de simple posibilidad se transforma en acción, en ejercicio del poder. Así es que podemos distinguir entre el poder como posibilidad, o el poder potencial y el poder efectivamente ejercido o el poder actual. El poder actual es una relación entre comportamientos".⁵⁷

En el poder social se trata de modificar las pautas de conducta de una persona. En el caso de la autoridad, un ejemplo puede ser la obediencia del alumno por el interés de aprender. Su aprendizaje está de por medio (y muchas veces la calificación para que apruebe el curso) y si lo logra gracias a las técnicas y estrategias del docente, entonces se mantiene la relación de interés.

Si el profesor asiste a clase, da los temas de manera tradicional, dicta los contenidos, aplica examen y no se interesa por hacer participar al estudiante: cumple frente a la institución, pero no frente a los alumnos. En cambio, si la orientación del curso es promover una participación para el aprendizaje significativo el docente lo hace, atiende el programa, logra motivar a los estudiantes, no sólo tendrá autoridad, poder legítimo, sino una evaluación positiva del poder: estará logrando la idea de "aprender a aprender".

En ese sentido, la autoridad es permanente y su autoridad rebasa el espacio del salón de clases. En los pasillos, patio y escalinatas, el profesor no dejará de ser re-conocido por los estudiantes porque tiene autoridad.

Es la legitimidad de las relaciones sociales de autoridad en el salón lo que propicia un aprendizaje significativo, potencialmente se presenta el autoritarismo si el profesor quiere que le obedezcan sin condiciones y toma decisiones sin considerar opiniones del otro. "Una manifestación de autoritarismo: pretender una obediencia

⁵⁷ Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino, *op. cit.*, pp. 1192.

incondicional cuando los subordinados pretenden poner a discusión el contenido de los distintos mandatos”.⁵⁸

Sin autoridad la escuela es una institución cuestionada. De institución promotora de la emancipación humana, inicialmente como emancipación de la razón (al proveer el acceso al conocimiento a todos los hombres), y como promotora de las posibilidades de progreso, orden, libertad e igualdad, se desvirtúa “al asignarle el mismo programa la tarea de ser una institución para el control y sometimiento del hombre”.⁵⁹

En el ámbito escolar domina el desencanto de la educación, el desinterés del discurso docente, el aburrimiento de la clase, la pereza de investigar, la ironía ante la propuesta del profesor, la agresión verbal al compañero en turno, la violencia simbólica hacia lo que le indique poder sin legitimidad y el rechazo para participar. “Reñir es constatar que no se tiene nada en común”,⁶⁰ y este desencanto es el imaginario colectivo hegemónico, dice Lévinas.

¿Quién salva el desencanto colectivo si no hay vocación por enseñar? ¿Cómo en el salón de clase impera el sistema correctivo y los dispositivos de poder como solución al desinterés? ¿Quién lo inicia si se vive el caos por la ausente política educativa, teórica y epistemológica? ¿Qué pasa si no hay autoridad que confiera el discurso del saber? ¿Cómo sustituir el poder autoritario que rompe el diálogo?

En esta actitud no cabe el “ataque frontal a macro-poderes, asunto más propio de las organizaciones políticas, sino más bien la astucia o el rodeo. Se practica la burla, la risa, la ironía”.⁶¹ Expresiones de este tipo entre pares y dispares, alumnos contra alumnos, alumnos contra maestros. “La burla pone de manifiesto que, hasta en las condiciones más difíciles, puede uno, en contra o al lado de

⁵⁸ “Tiende a establecerse una situación de autoritarismo siempre que los que detentan el poder lo consideran legítimo, pero no es reconocido como tal por parte de los subordinados. Y en esta situación se acentúa cuando el detentador del poder recurre a la fuerza o a otros instrumentos de poder para lograr la obediencia incondicional que ya no logra conseguir con la creencia en la legitimidad”, en *Ibid.*, p. 1192.

⁵⁹ Díaz Barriga, Á., “La escuela en el debate modernidad–posmodernidad”, en Alicia de Alba (Comp). *Posmodernidad y educación*. Centro de estudios sobre la universidad, UNAM- Porrúa, México 1998, p. 205.

⁶⁰ Lévinas. E., *De la existencia al existente*, Ed. Arena, Madrid 1981, p. 52.

⁶¹ Maffesoli, M., *op. cit.*, p. 102.

quienes son los responsables de ello, apropiarse de su existencia, y tratar, de una manera relativa, de gozar de ella”.⁶²

Sin autoridad no hay conversación. Hace falta una acción escolar de autoridad en el salón y fuera de él; de sentido de vida; dialoga para, como matiza Maffesoli, apropiarse de su existencia. Educar “para la felicidad es educar para el ser, no para el poder-ser”.⁶³ Y resaltar el mundo de las intersubjetividades, aquella que se mide, “no por la adecuación de lo percibido por lo real, sino por la generosidad del ‘yo me presto al otro’”.⁶⁴

El maestro sin autoridad no permite que se le ponga en evidencia frente al grupo porque se le quita poder asignado y no es nada fuera del salón de clases. “Si hay autoridad hay confianza, posibilidad y espacio para la crítica. Con autoridad se puede jugar al ser”.⁶⁵

Desde este punto de vista “el dialogo implica una relación epistemología entre el profesor y el alumno”,⁶⁶ y es una forma de ser social dentro de lo que se conoce como la autoridad: un juego desinteresado entre personas, para las que el diálogo no es más que el derecho a la palabra para reconocer al otro. Para lograrlo, se necesita autoridad que se puede considerar la antípoda del poder, porque cuando aparece el desencanto se deja de lado y se da entrada a una educación escolar con más interés administrativo y burocrático.

Con autoridad hay un re-conocimiento. Diálogo sin palabras entre ambos que derrumban la imagen del profesor que no sabe que societalmente hay un elemento nuevo en el constructo estudiantil, pues impera el tatuaje, la perforación, las diversidades de expresiones culturales. ¿Moda? ¿Nueva apropiación del cuerpo? ¿Qué dice el profesor ante esta construcción social de la apropiación del cuerpo? Se aleja porque no entiende ni atiende el discurso y prefiere la narrativa académico-administrativa que solicita imperativamente el cumplimiento del programa escolar.

⁶² *Ibid.*, pp. 102-4.

⁶³ Melich, C. M., *Situación y límite de la educación*, Ed. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona 1998, p. 153.

⁶⁴ Lévinas, E., *Fuera del sujeto*, Ed. Caparrós, Madrid 1997, p.129.

⁶⁵ Fernández Enguita, M., *Poder y participación en el sistema educativo*, Ed. Paidós Educador, Madrid 1992, p. 55.

⁶⁶ Sanjurjo, Liliana y Xulio Rodríguez, *Volver a pensar la clase*, Ed. Homo sapiens, Argentina 2003, p. 69.

Sanjurjo señala que la característica de la didáctica crítica es tomar “conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder” y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. “En la institución escolar, el examen del problema del poder propicia una toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas”.⁶⁷

El análisis del poder lleva al docente a cuestionar su propia autoridad y conduce a una forma de autogestión que se enfrenta al tradicional autoritarismo pedagógico. Para Pansza, la escuela “se reconoce como institución social regida por normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica del docente, ya que éste sólo se pone en contacto con los alumnos en un marco institucional. Esta estructura puede cambiar tanto en su organización como en las técnicas de enseñanza que utilizan el docente y los alumnos para lograr los aprendizajes. La formación didáctica de los profesores es [...] insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación”.⁶⁸

La institución escolar se puede considerar como un espacio de fuerzas que están interactivas. Los educandos están con un cúmulo de experiencias desde su entorno familiar, social y de pareja; desde luego que los estudiantes que laboran, son padres de familia y/o están casados, aumentan sus experiencias. Y éstas se reproducen de manera permanente y conjuntan con las experiencias del profesor. Todo ello en un espacio de fuerzas interactivas.

Existe diversidad con los alumnos. ¿Cómo acercarse a esta diversidad? Porque como dicen Moran y Marín, el “docente (y el alumno) requiere usar las teorías como formas de problematizar su realidad. Una realidad cambiante y desafiante que no puede seguirse mirando bajo la óptica de los manuales, los

⁶⁷ Pansza G., Margarita, Esther Carolina Pérez J. y Porfirio Moran O., *Didáctica, Fundamentos de la didáctica*, Tomo I, Ediciones Gernika, México 2009, pp. 57, 8.

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 58-9.

compiladores y los malos traductores de contenidos, en que se han convertido hoy los propios maestros”.⁶⁹

Los hechos o actitudes de los profesores marcan la diferencia con su poder que le otorga la institución, por ejemplo, cuando afecta el ánimo de un estudiante al descalificarlo frente a grupo o al ponerle una calificación reprobatoria sin argumentos.

Frida Díaz Barriga critica este aspecto en la práctica docente. La indolencia y la descalificación, son elementos que dan preeminencia a la ejecución del poder, en aras de dejar de lado al académico para el aprendizaje significativo en el que el estudiante aspire a tener herramientas para entender su entorno escolar, social y académico.

Los docentes consideran que es algo “relativamente ‘natural’ el fracaso de los estudiantes, debido sobre todo a su extracción social, al contexto familiar y deficiencia previas en sus habilidades académicas, por lo que sienten que poco pueden hacer al respecto. Suelen atribuir actitudes negativas de los estudiantes hacia la materia o el estudio a causas externas, ignorando su propio papel”.⁷⁰

⁶⁹ Moran Oviedo, Porfirio; Marín Chávez, Enriqueta, “El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento”, en *Perfiles Educativos*, números 47- 48, México 1994, pp. 56-60, en http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/tlax_d_fded_m_tres/modulo/unidades/u1/papel_dcnt.pdf (Fecha de consulta: septiembre de 2010).

⁷⁰ Díaz B., Frida, “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, en *Perfiles educativos*, Centro de Estudios sobre la Universidad, vol. XXIV, números 97-98, México 2002, pp. 6-25, p. 15.

4. Planeación didáctica e instrumentos de la propuesta

En el presente capítulo se aborda la práctica docente y el desarrollo del debate como una de las actividades dentro de la estrategia de enseñanza escolar que promueve el aprendizaje⁷¹ significativo.⁷² La finalidad de este tipo de estrategia es el aprendizaje de los conceptos de poder y autoridad en el CCH en la asignatura de CPS, de quinto y sexto semestre.

El aprendizaje propuesto en el modelo educativo del CCH se refieren a conocimientos, habilidades, destrezas y valores que corresponden con el perfil del alumno deseado: “aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a ser”. Estos objetivos organizan los aprendizajes específicos en los programas de estudios, y permiten nuevos aprendizajes transversales, o como también se les denomina, competencias genéricas para el aprendizaje permanente, para el manejo de información y situaciones para la convivencia.⁷³

Una competencia para el aprendizaje permanente es la cultura de escribir. En nuestra práctica docente se fomentó el aprendizaje de la escritura cuando se les

⁷¹ El aprendizaje es término polisémico con distintos significados. El que nos interesa es el que lo define como un “proceso mediante el cual se adquiere la capacidad de responder adecuadamente a una situación que puede o no haberse tenido antes”, afirma Saavedra R., Manuel S., en *Diccionario en pedagogía*, Editorial Pax, México 2001, p. 15. En tanto para la concepción constructivista aprendemos “cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino a partir de las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. Con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto”, explica Coll, C., *et. al*, en *El constructivismo...*, *op cit.*, p. 6. El significado implica esa asociación entre la experiencia y el objeto de la realidad o contenido. Éste puede ser un concepto. En este sentido “el significado de un signo lingüístico es el concepto o la imagen que asociamos en nuestra mente a un significado concreto. Los signos lingüísticos son los que emitimos oralmente”, en <http://www.slideshare.net/Joseman1980/significante-y-significado-1082772> (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2011).

⁷² La esencia del proceso de aprendizaje significativo “es que nuevas ideas de manera simbólica (la tarea de aprendizaje) se relaciona de una manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación con una campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo... El aprendizaje significativo supone la adquisición de nuevos significados. A su vez, los nuevos significados son el producto final del aprendizaje significativo”, en Ausubel, David Paul, *Adquisición y retención...*, *op cit.*, p. 122.

⁷³ “Existen competencias genéricas y competencias específicas. Las genéricas se refieren a comportamientos muy amplios que no sólo se obtienen mediante la información escolar, y su proceso de desarrollo es permanente. Las competencias genéricas se refieren a múltiples campos: competencias para la vida, como competencia ciudadana, o bien sociales, como competencia para la convivencia; otras son genéricas para el desarrollo humano como pueden ser las competencias de lectura, expresión oral o comunicación”, en Díaz Barriga, Ángel, “*El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*”, en *Perfiles educativos*, V. 27, número 108, México 2005, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_arttext (Fecha de consulta: 19 octubre de 2010).

solicitó la redacción de un texto en el que relacionaran los conceptos de poder y autoridad (Ver anexo IV). Si se parte de la concepción de que la enseñanza es transmitir “información y el aprendizaje es reproducirla, es posible que se asignen tareas de escritura que impliquen repetición; si, por el contrario, entienden el aprendizaje como un proceso constructivo, es probable que intenten promover ese proceso asignando tareas que involucren reestructuración de la información de textos”.⁷⁴

En las competencias para el manejo de la información, se pretende la “sistematización de información; reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información”.⁷⁵ Se promovió en los alumnos la habilidad para sintetizar o expresar ideas con sus propias palabras a partir del material bibliográfico propuesto. El estudiante de manera permanente hizo preguntas y conjeturas, en la relación entre los conceptos y sus experiencias. Este es un proceso encaminado a que él aprenda a cómo aprender, recordar y razonar.

Es necesario contar con la herramienta conceptual para que el estudiante problematice la realidad a partir de su experiencia. De lo contrario se narraran anécdotas o externaran opiniones pero no se llevar a cabo un esfuerzo analítico. El alumno tendrá la herramienta conceptual si revisa y estudia el material bibliográfico propuesto por el docente, pero si no lo hace, el alumno no le será posible problematizar sus experiencias vivenciales. El debate es una de las actividades que potencializan esta capacidad, pues en nuestra práctica docente se logró la asociación de ideas con razonamiento reflexivo. Esto fue constatado después de hacer la representación de los XV años en el salón de clases (Ver anexo III).

Las competencias para la convivencia implican “relacionarse armónicamente con otros y trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros”.⁷⁶ Para desarrollar esta competencia es necesaria la participación significativa de los sujetos

⁷⁴ Vázquez, Alicia e Ivone Jacob, “Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes”, en María Zulma Lanz (Comp.), *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*, Ed. Noveduc, Buenos Aires 2006, p. 70.

⁷⁵ Díaz Barriga, Ángel, “*El profesor de educación superior...*”, *op. cit.*

⁷⁶ *Ibid.*

(profesor y alumnos) en un trabajo con intereses colectivos guiados por una labor docente con autoridad.

La práctica docente se constituyó en tres etapas: planeación, realización y evaluación de la estrategia.

Previó a la práctica docente asistimos al grupo escolar para realizar observación participante, con el objetivo de conocer la forma de trabajo estudiantil. Registramos, entre otros aspectos, que en los alumnos predomina el aprendizaje sólo como información acumulada pero sin relacionar con su experiencia.

Por ejemplo, en diferentes sesiones los escolares mencionan los conceptos de poder y autoridad, pero no de manera significativa. En la evaluación de la práctica docente presentamos narrativas estudiantiles del aprendizaje significativo⁷⁷ que el estudiante logró.

Aquí exponemos las condiciones de enseñanza y aprendizaje para aumentar la comprensión y aplicación, por parte de los estudiantes, de los conceptos de poder y autoridad en la vida cotidiana. Dicha aplicación también se relaciona con temáticas de diversas asignaturas del plan de estudios del CCH.

Para nuestra práctica docente consideramos al poder como un concepto social clave en las ciencias sociales y las humanidades. Los conceptos clave en ciencias sociales permiten a los alumnos “comprender mejor el mundo en el que viven para actuar en él de una manera más crítica y constructiva”,⁷⁸ si la enseñanza va perfilada a la participación activa de los alumnos.

En los proyectos de enseñanza que intentan formular “propuestas transdisciplinarias de ciencias sociales, a partir de la selección de unos conceptos sociales clave, encontramos que en todos y en cada uno de ellos figura el concepto poder, lo que pone de manifiesto que, desde el punto de vista cognoscitivo y epistemológico, dicho concepto es un componente crucial en la enseñanza de dichas ciencias”.⁷⁹

Con el concepto de poder y autoridad se conforma parte medular de la

⁷⁷ El tipo más fundamental de aprendizaje significativo “del que dependen todos los otros tipo de aprendizaje significativo es el aprendizaje representacional, es decir, el aprendizaje de los significados de símbolos aislados (que suelen ser palabras, aunque no necesariamente) o el aprendizaje que los representa”, en *Ibid.*, p. 140.

⁷⁸ Albacete, Catalina, Isabel Cárdenas y Consuelo Delgado, “El concepto de poder en la enseñanza de las ciencias sociales”, en *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, número 21, España julio 1999, pp. 47-61.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 48.

asignatura de Ciencias Políticas y Sociales, en el quinto semestre del CCH. Ambos conceptos permiten comprender otros que se desprenden de éstos. Por mencionar dos, el autoritarismo y el totalitarismo.

El poder es un tema para comprender las relaciones en ámbitos como la familia, iglesia y escuela. La institución escolar es el espacio de estudio de intervención para nuestra estrategia de enseñanza-aprendizaje, por ello nos enfocamos a la interacción de poder que se establecen en el salón de clase: la que se desarrolla y/o la forma en que se ejerce el poder entre estudiante-estudiante y profesor-estudiantes. Otras vertientes son la vinculación entre los alumnos cuando compiten entre sí, el tipo de poder entre el profesor y los escolares al asignar calificaciones y aquella de autoridad por medio del diálogo.

Nuestro estudio es el poder en sí mismo y su aprendizaje significativo en las esferas, instrumentos, medios y tiempos en el que se da a nivel social. Es importante porque el alumno que lo ha vivido puede poner en juego su experiencia a partir de la bibliografía sugerida en la práctica docente y la explicación en clase.

Para nuestra práctica docente consideramos a la didáctica⁸⁰ como una forma de organización que va a depender de lo que se pretenda hacer con los alumnos, el programa de estudios y, sobre todo, de cómo hacer un vínculo atractivo entre la enseñanza y el aprendizaje, entre el docente y el alumno, entre la información y el saber. Lo anterior dentro de una estrategia para el aprendizaje significativo.

Para ello, la planeación la vamos a entender como la función para establecer y/o lograr la finalidad que se pretenda con la didáctica. En sí misma, es un proceso para desarrollar lo diseñado, lo que se tiene en el plan de trabajo: que el alumno aprenda significativamente los conceptos de poder y autoridad.

La planeación es la acción en un contexto que permite lograr los fines, las metas y los objetivos. Cuantitativamente, con esta actividad, se determinan recursos

⁸⁰ El término didáctica deriva "del verbo didásko (enseño) y viene a significar literalmente lo relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva. Por tanto, de acuerdo con esta acepción, se podría definir la didáctica como la ciencia o el arte de enseñanza", en Díaz Alcazar, Francisco, *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España 2002, p. 32, en http://books.google.com.mx/books?id=Xrupzjt1hkC&printsec=frontcover&dq=Did%C3%A1ctica+y+curr%C3%ADculo:+un+enfoque+constructivista&hl=es&ei=GcGuTq-_As2DsgKCI-mpBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=fals

y materiales para desarrollar dinámicas y secuencias. Cualitativamente con la planeación se orientan nuevas acciones en función de prever diversos escenarios; implica reflexionar sobre varias dimensiones, una de ellas “se refiere a la situación del aula y sus actores. Aquí interesa conocer cómo el docente tomará en cuenta las necesidades de los estudiantes”.⁸¹

Para la planeación se realizó un diagnóstico del grupo escolar de trabajo. Previo a la práctica docente, el grupo de estudiantes fue participativo; también asistía puntualmente a sus clases y hubo actitud de respeto a las sesiones de trabajo.

Para registrar tiempo y espacio de los protagonistas de la clase, se tomó nota de la asistencia de los alumnos, puntualidad y algunas de sus características o actitudes; así como su forma de participar y debatir ideas.

Desde luego que no se vio todo el entramado del microsistema que constituye el salón de clase. Sin embargo, sí se vislumbraron semejanzas y diferencias con otros grupos de alumnos de diversas instituciones educativas donde se ha tenido oportunidad de dar clase.⁸²

Observamos que el alumno narra u opina pero no argumenta teóricamente; no cita autores ni bibliografía. De la misma manera no relaciona conceptos trabajados en otras asignaturas, pero emplea, para sostener su participación, ejemplos de su vida cotidiana y entra al diálogo cuando escucha más ejemplos de otros compañeros.

Un inconveniente que se presentó fue no haber tenido la versión de los estudiantes que no se expresan verbalmente pero que están atentos a la sesión de trabajo y miran a los compañeros que sí externan sus opiniones. Porque a pesar de que estén todas las condiciones para su participación en clase, siempre hay alumnos que no dicen nada.

⁸¹ Monroy Farías, Miguel, *et. al., op. cit.*, p. 457.

⁸² Un ejemplo de estas instituciones de nivel medio superior son los CETis pertenecientes a la SEP donde gran parte de los estudiantes no tiene vocación o interés por las asignaturas que se imparten. Dicho desinterés repercute en la dinámica al momento de llevar el debate al salón de clase.

¿Qué hacer? Identificar los tipos de alumnos. Hubo estudiantes que les llamó más la atención fue el recurso audiovisual; otros, que atendieron al momento de que el profesor hizo anotaciones en el pizarrón y esa técnica les fue suficiente. Otros más, sólo al presentarse esquemas e imágenes con el proyector.

Éste uso de material visual ante los estudiantes fue útil al profesor porque le permitió preguntar al grupo en torno a las imágenes utilizadas. Lo que provocó por momentos el diálogo. Sin embargo, hubo quien no ponía atención ni al instante de la proyección de las imágenes ni cuando el docente preguntaba.

Cuando se visualizaron esquemas o conceptos se dio, a la par, la palabra al alumno por parte del docente; así se identificó que los estudiantes no emplearon conceptos. Sólo opinaron y agregaron ejemplos, pero no citaron autores o teorías.

Nos preguntamos cuáles serían las condiciones para que el alumno, en su participación, utilizara un lenguaje especializado. Es decir, hiciera suyo de manera significativa los conceptos o temas abordados en clase.

Las condiciones son múltiples: las endógenas y las exógenas. Como docente, en las primeras se puede influir directamente. En las otras no. Las exógenas tienen que ver con realidades socioculturales y económicas en niveles macro-sociales. Las situaciones endógenas pueden ser apoyadas o acondicionadas por la institución educativa, y en éstas el profesor puede participar clase tras clase para mantener una relación con el estudiante y así conocer y saber la situación del alumno.

Otra de las peculiaridades del grupo fue su disposición cuando el profesor presentó el material de trabajo. Nada se logra si los educandos no tienen la disposición de aprender.

En la interacción entre el profesor y los alumnos, y entre los mismos estudiantes, las relaciones de poder están establecidas de manera jerárquica. Hay quien manda y quien obedece. Por lo general el maestro manda y el alumno obedece. En este caso, el trato de respeto y promoción de la participación impulsada por el docente permitió al estudiante realizar comentarios en clase. Nada se puede hacer para lograr el aprendizaje significativo si no existe en el docente el interés para que el alumno se involucre en el rol de estudiante y sujeto.

Para que el escolar le dé significado a los conceptos, consideramos que se requiere de una planeación didáctica. En el ámbito pedagógico, la idea fundamental es lograr el objetivo de que el estudiante aprenda. Es decir, planear es saber y decidir con antelación qué se pretende alcanzar.

En la práctica docente a partir del diagnóstico cuando se decidió que el objetivo debía estar encaminado a lograr que el estudiante tuviera un aprendizaje significativo que le permitiera obtener herramientas conceptuales para aplicarlas en ámbitos académicos, profesionales y cotidianos.

Para entender lo anterior, es necesario señalar que la didáctica se compone de una serie de caminos o técnicas focalizadas a la educación y aprendizaje. En ella hay un contexto y principios aplicables. La finalidad es saber cómo se va a enseñar, lo que requiere de información y experiencia del alumno, de su situación y de las condiciones institucionales así como de las relaciones sociales en el aula.

La planeación es una reflexión del entorno teórico que guía, por ejemplo, el material que se va a emplear. Aunque la finalidad es el estudiante, se debe conocer qué pretende uno como docente, que tan involucrado esté en la educación y en la forma de trabajo que intenta establecer.

La escuela, la academia y la enseñanza pueden tomar varias formas o estilos a partir de posturas teóricas. Una de ellas es la que considera como epicentro al alumno para el aprendizaje. Aquí estamos entendiendo el aprender como la forma en que el individuo hace suyo lo transmitido o experimentado, que organiza un saber que se reconstruye y reelabora como un aprendizaje significativo. En la escuela, aprender es una acción del alumno en la que hace suyo algo: experiencia, concepto, actitud, estilo, información.

La etapa de la reflexión estudiantil, como proceso dentro del debate, inicia desde que el alumno considera sus experiencias para relacionarlas con la información conceptual nueva. Pero el debate como actividad realizada por el estudiante, es el detonador del diálogo donde se potencializa y pone a prueba el ejercicio de reflexión. Esto se constató cuando los alumnos aplicaron el concepto a la realidad y en la etapa de las entrevistas posteriores a las sesiones de la práctica

docente; así como en la observación participante. Lograr este proceso depende de la disposición al trabajo académico por parte de los jóvenes.

En la práctica docente, se planeó, desarrolló y evaluó la actividad denominada debate dentro de la estrategia docente para el aprendizaje significativo de un grupo de estudiantes. Se seleccionó esta estrategia porque fomenta la construcción de discurso a partir de ideas y experiencias ante un público que maneja pensamientos afines o disímolos, y posibilita la participación activa de manera colectiva. Además con el debate se pone a prueba la preparación de la lectura previa del estudiante.

El debate lo podemos considerar como una “discusión” en forma de diálogo que se realiza a “partir de un tema o argumento sobre hechos que son muy importantes para los interlocutores; su objetivo es convencer a los otros de nuestras propias ideas. Una discusión se convierte en ‘debate’ cuando ésta tiene carácter público y es regulada por un moderador”.⁸³

Este modelo es posible bajo una serie de condiciones. En primer lugar es fundamental que el docente tenga disposición, capacidad didáctica y manejo del tema. En segundo lugar, se debe contar con un modelo educativo y un programa de estudios que lo permita. En tercer lugar es necesario que los estudiantes estén en una institución en la que desean estudiar y que les significa el preámbulo para sus estudios superiores. El docente debe tener condiciones de trabajo dentro del salón de clase, esto es, establecer acuerdos con los alumnos en los que quede claro la dinámica que se pretende desarrollar. Lo anterior bajo la premisa de que el contexto estudiantil permite el mínimo ejercicio de diálogo.

En contraparte existen escuelas en el nivel medio superior donde los alumnos sólo van a cumplir formalmente su rol estudiantil, pero sin interés por aprender. La mayoría de estos estudiantes no quieren estar en las instituciones educativas que les fueron asignadas después de presentar el Examen Único de Ingreso.

⁸³ Magos, Jaime Guerrero, *op. cit.*

5. Elementos de evaluación

El poder es una categoría analítica que penetra sistemas e instituciones. La escuela no escapa a ello. En la práctica docente para el aprendizaje significativo, los estudiantes fueron considerados como sujetos. Se re-conoció al alumno como protagonista dentro de una enseñanza para el pensamiento creativo y productivo que “debe ayudar al estudiante en la reestructuración y reorientación razonable que le permitan ver los problemas, los acontecimientos y las ideas desde una perspectiva nueva... Aprender sensibilidad es experimentar el sentimiento de la identificación de uno mismo con algo, ponerse en el lugar de otra persona”.⁸⁴

En la práctica docente, con estas condiciones, se consolidó el desarrollo del debate para el aprendizaje significativo. En el debate hubo aptitud problematizadora. Los alumnos relacionaron los conceptos de poder y la autoridad con su realidad desde la orientación de interrogar su vida cotidiana. Se preguntó:

- ¿Cuál es la diferencia entre poder y autoridad?
- ¿En qué momento se vive la autoridad?
- ¿Se puede ver el concepto del poder mismo?
- ¿Cuáles son los elementos para identificar al poder?
- ¿Quién establece qué es poder?

La evaluación nos remite al proceso de la actividad desarrollada. En una institución educativa la evaluación la entendemos como “el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario”,⁸⁵ entre otros. Y el objetivo es identificar aspectos significativos (obstáculos, logros) del mismo.

⁸⁴ Taba, Hilda, *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*, Ediciones Troquel, Buenos Aires 1974, pp. 59, 204.

⁸⁵ La evaluación “se preocupa por la revisión de las condiciones que prevalecen en el proceso grupal, las situaciones tanto propicias como conflictivas, en las que se aborda la tarea, las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa tales como: racionalizaciones, evasiones y rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etc”, en Pansza G., Margarita, *et al.*, *op. cit.*, p. 101, 103.

El alumno agregó aspectos de su experiencia que narró durante el debate y lo dejó claro en el desarrollo de la entrevista. Los conceptos de poder y autoridad le permitieron enumerar diversos ejemplos de la vida cotidiana y escolar durante su participación oral y escrita.

Hay alumnos que participan pasivamente, sólo escuchan y tienen disposición para mantener la concentración; no se distraen ni obstaculizan el curso de la clase. En ellos también se puede vivir el aprendizaje significativo, pero se comprueba al realizarles la entrevista individualizada; pues con dicho instrumento se incitó a problematizar con los conceptos su realidad. Al concluir el debate se aplicó un instrumento de evaluación en el que los alumnos escribieron lo relacionado y aprendido de los conceptos. Posteriormente respondieron a un cuestionario durante la entrevista sistematizada. Otro de los instrumentos que se empleó fue la grabadora para registrar su testimonio. Sin llegar a ser un tipo examen, se le cuestionó al alumno desde la definición de los conceptos, así como la tipología y sobre todo la aplicación a casos reales.

En cuanto a las respuestas, las variantes fueron diversas. Hubo quien respondió rápidamente con ejemplos. Tardaban más al momento de la definición. Pero en lo que no dudaron fue cuando recordaron lo que ellos vivieron pero que no los habían considerado en el debate.

Hay que agregar que en la entrevista individualizada los estudiantes tienden a explayarse en su discurso y disertación. Esto se atribuye a que no están frente a sus compañeros. Varios alumnos que tuvieron una participación activa durante el debate reiteran los ejemplos en la entrevista. Por el contrario, quien tuvo poca o nula participación en el debate, retoma las imágenes de la exposición o ejemplos de compañeros, pero aplicados a sus experiencias. Es cuando se les motiva a construir situaciones hipotéticas donde ellos podrían aplicar los conceptos.

La entrevista tiene que ser oportuna, es decir, cuando el estudiante no tenga otra actividad por realizar, así se evita cortar la continuidad de las preguntas y respuestas. Hubo dos casos en el que se truncó la entrevista porque el entrevistado tenía que asistir a otras clases.

Lo más importante es la disposición del grupo a aprender. Difícilmente se logra el aprendizaje significativo con el debate si no hay participación activa estudiantil. La eficacia del debate recae en dos puntos. Uno de ellos es el manejo de los temas del curso por el docente. Otro, es la capacidad de argumentar las interrogantes hechas a los estudiantes; provocar otras explicaciones, dar ejemplos que el alumno relacione con sus experiencias.

El entusiasmo y la participación del estudiantado generan un clima propicio para el aprendizaje y permite que la participación del docente disminuya; su presencia será útil para marcar sólo los tiempos del debate y promover conclusiones.

A los educandos que no participaron activamente se les evaluó su aprendizaje con entrevistas después de clase. La limitante con la que se puede encontrar el profesor de la práctica docente es que necesita programar más tiempo para el desarrollo de la entrevista individualizada. Pero esto se transforma en una ventaja porque hay un acercamiento para saber no sólo si el alumno aprendió los conceptos sino que se le puede preguntar sobre las impresiones de la estrategia y en general de la práctica docente.

El diálogo “no exige la identidad de los participantes ni busca eliminar las diferencias bajo el pretexto del consenso pues sin el reconocimiento de éstas es imposible pensar el acto educativo”.⁸⁶ El diálogo como parte integral del debate fue un acto educativo por el ejercicio de tolerancia y respeto hacia al otro. De hecho allí mismo se ejercita la antítesis del poder ya que predomina la interacción desinteresada, una relación que se define entre sujetos no objetos; los intereses no son de poder y sí pedagógicos-educativos.

La pregunta didáctica cumplió una función eje en esta forma de trabajo. Se preguntó: “¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en clase?” Las respuestas versaron en torno a la presentación de imágenes y su relación con la vida cotidiana. Se resaltó el manejo de ejemplos. Y que en clase se aborde “lo que nos sucede a nosotros”. También se dijo que no “se deje de ser interactivo. Así se entiende mejor”.

⁸⁶ Sanjurjo, Liliana y Xulio Rodríguez, *op. cit.*, p. 68.

En la exposición se proyectaron imágenes de líderes históricos con poder y autoridad. Varios identificaron personajes históricos de la Revolución Mexicana, como Emiliano Zapata o de líderes latinoamericanos como El Che Guevara. Lo mismo sucedió con las ilustraciones de Adolfo Hitler en la Alemania nazi. Si a un alumno no le dice nada ninguna de las imágenes proyectadas, se le pide que proponga alguna imagen que él considere significativa.

En el trazo didáctico es necesario abarcar las condiciones endógenas: recursos materiales y humanos, horarios, tiempos y espacios; y sobre todo considerar al profesor y al estudiante; disposición de trabajo, actitud de colaboración, capacidad de planeación y de improvisación. Pero más importante verlos como sujetos que protagonizaran la compleja relación enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, en una didáctica para el aprendizaje significativo se debe conocer las condiciones exógenas: materiales, económicas y socioculturales. Porque éstas repercuten directamente en el desarrollo didáctico: se constituyen en obstáculos o recursos a emplearse para el entramado de la enseñanza-aprendizaje.

La didáctica sirve para estudiar la aplicación de la estrategia educativa en el salón de clase, así como sus actividades y tareas. Con la planeación de la práctica docente se logró identificar las condiciones endógenas. Éste fue nuestro objetivo primordial. Clase tras clase con la asistencia para realizar la observación participante nos percatamos del contexto que predominaba en el salón, donde resaltó la disposición del estudiante para trabajar de manera activa en el debate. Esto impulsó su aprendizaje significativo, así como las condiciones de respeto y colaboración grupal que hicieron posible el diálogo y la participación de los alumnos.

En el debate se respetaron las diferencias entre los alumnos en materia de conocimientos previos, y se hicieron preguntas⁸⁷ para desencadenar el diálogo que permitió trabajar con el otro. Las respuestas de los alumnos expresaron pensamiento y comprensión del tema junto con los conceptos. También hubo relatos de mayor interés que otros en cuanto a las experiencias de los estudiantes.

⁸⁷ Silberman, Mel, *op. cit.*, p. 8.

Hacer preguntas, como evaluación final, posibilita al docente y al alumno determinar si hay manejo conceptual después de las sesiones correspondientes. Las interrogantes dieron elementos para conocer la injerencia de la didáctica para generar aprendizaje significativo.

En el trazo de la didáctica se pueden realizar las preguntas en el debate y al finalizar hacerles entrevistas. Si no hay lectura del material bibliográfico al docente se le presenta el obstáculo de que no hay información nueva. Por tanto, no hay comentarios y debate con lenguaje conceptual, ni análisis de su realidad. Sólo existirá transmisión de la información de manera irreflexiva.

En nuestra observación participante, durante las primeras sesiones del semestre, los alumnos hicieron referencia de varios conceptos entre los que se enlistan el de poder y autoridad. Pero los utilizaron irreflexivamente. Después del debate los estudiantes expresaron lo útil del ejercicio de la dramatización del poder y la autoridad. Afirmaron que les sirvió para identificar la diferencia entre estos conceptos. Recordamos que los alumnos aplicaron la actividad de una dramatización del poder. Esta se constituyó como actividad similar al debate.

¿A qué se debe que los educandos no aprendan significativamente los conceptos de poder y la autoridad? ¿Cómo podemos elaborar una didáctica de enseñanza-aprendizaje para lograr la diferenciación entre estos dos conceptos? La respuesta es que los alumnos no ponen en juego las experiencias que han vivido. Tampoco intentan analizarlas a partir de las herramientas conceptuales que les proporciona la lectura teórica.

La estrategia de enseñanza para el aprendizaje significativo tiene relación directa con los postulados de los documentos oficiales del CCH en donde la filosofía de la educación que se propone es la democrática. La práctica docente se relacionó directamente con temáticas del programa de estudio como la familia, la escuela y la empresa. Asimismo, se habló del poder en un espacio macro (sistema sociales totalitarios) y micro-social (interacción familiar).

6. Aprendizaje significativo

La práctica docente se elaboró desde el contexto del constructivismo como modelo propuesto por instituciones escolares como el CCH; donde el estudiante es el protagonista de la enseñanza-aprendizaje en el salón de clase.

Las habilidades de escribir, hablar y reflexionar con lenguaje especializado forman parte de un proceso de aprendizaje que inicia cuando el alumno redacta, habla y reflexiona significativamente en un debate.

El objetivo con la práctica docente fue que los estudiantes hicieran uso de sus habilidades pero con referentes conceptuales. Y que el alumno se percatara que no es lo mismo redactar, por ejemplo, un texto de opinión, que escribir con conceptos.

Un mecanismo para acercarles dichas herramientas conceptuales es la lectura de los conceptos previa al debate, que se potencializan al combinarse con otros elementos estudiantiles: su experiencia y la lectura realizada. El alumno es el que reflexiona. Y el resultado de la reflexión se da en el momento del debate o después, para luego, externarlo al escribir o expresar una idea verbalmente.

Con el debate no se pretendió transmitir ni reproducir información, se trató de cuestionarla y reestructurarla para que el alumno la aprenda. Y lo reelaboró con su realidad al confrontarlo con la información de los conceptos que le dieron significado a su experiencia. Uno de los elementos que se logró con esta actividad es que el alumno genera un estilo o práctica que ya tiene al momento de hacer su discurso.

El escolar hace su entramado con sus experiencias y los conceptos con la utilización de lo que conlleva el debate. En el debate la interacción del docente con el grupo se vive en el momento. Allí hay una realidad construida por el alumno y su experiencia nueva, con significado.

Esta habilidad reflexiva en el debate se expresa con la actitud de participación del estudiante. Y la habilidad se demuestra en el escrito y en la expresión oral. El

discurso escrito y verbal es, también, un resultado de la intervención docente para la elaboración de un vocabulario especializado. El escolar lo puede lograr solo pero con la estrategia para el aprendizaje significativo se potencializa porque hay un plan sistemático, herramientas e instrumentos. Pero sobre todo, un cambio en la forma de adquirir información. Sin este cambio no puede considerarse una reelaboración del sujeto.

Además la utilización de un vocabulario especializado, que representa el conocimiento del alumno, tiene una característica en el debate: se pone en juego de manera colectiva. Y la interacción en el debate no sólo es de habilidades para el manejo de la información o construcción del discurso, sino la forma en cómo participan los educandos y cómo ponen en práctica valores para una relación social que permita la convivencia académica.

Un valor lo entendemos como cualidad que las personas otorgan a situaciones o cosas. La honestidad, la puntualidad y la responsabilidad son ejemplos de valores previos al debate; y en su desarrollo tolerancia y empatía. Valores elementales para el trabajo en equipo.

Los valores no se construyen en los estudiantes en unas sesiones de trabajo académico. Se pueden reelaborar al darles significado. Una interacción micro social como la que se vive en el salón de clase no se aísla de la entidad educativa ni ésta del resto de las instituciones. Por tanto, los valores predominantes a nivel macro social marcan el sentido de la clase.

En un contexto institucional, si el profesor frente a grupo no es responsable de cumplir con su deber y la administración escolar no ejerce poder ante el docente para que desempeñe su tarea, la irresponsabilidad permea el ambiente entre los estudiantes.

Por el contrario, si se dan las condiciones mínimas para la enseñanza-aprendizaje, los valores se promueven y potencializan cuando el profesor responde con su ejemplo a las expectativas de trabajo estudiantil. Y el alumno lo aprecia como recurso que puede obtener o re-significar. Se inicia un encuentro entre sus valores elaborados en otras instituciones con los que se presentan en el salón. En el caso de

alumnos impuntuales, observarán la forma de trabajo del profesor que llega puntual con un plan de trabajo. En esta interacción de profesor, plan de trabajo y alumnos se suscita la revaloración cuando le sea significativo al estudiante.

Los valores forman parte de la interacción con autoridad. Si hay autoridad, la forma de trabajo será con reconocimiento al otro; y en su desarrollo la tolerancia, la colaboración y la empatía. Pero en el debate el alumno no aprende valores, sólo lo re-significa. Lo valora o revalora. Lo pone a prueba. Los valores sólo se le acercan al alumno por parte del profesor, con o sin un plan trazado. Y el alumno determina si los retoma o no. Si les da un nuevo significado frente a los que ya poseen o los rechaza.

En las acciones de puntualidad, y de los valores en general, el docente reitera esta acción en el curso. Pero no sólo es la acción aislada que el escolar percibe, sino lo que ha significado el profesor para el alumno. Si hay una enseñanza-aprendizaje en el contexto de interacción con autoridad, la puntualidad la ve como parte de esa interacción de aprendizaje. Pero si la interacción es de poder, la puntualidad, y de todos los valores, no lo ve como algo para su aprendizaje porque no le da significado.

El recurso de los valores que emplea el docente, con la interacción de autoridad, propicia condiciones de cercanía y comunicación propias para crear contextos de trabajo en equipo, en el que se obtienen nuevos recursos para el aprendizaje. Y contribuir a la comunicación con tolerancia y empatía. En este sentido hay un acercamiento a nuevas condiciones de trabajo que resultan significativas o re-significativas. Hay por tanto, la construcción de una ética ciudadana de valores.

En una interacción de autoridad, con este marco de valores, se puede desarrollar actividades para el aprendizaje porque permite tener las condiciones para provocar comportamientos propicios para la labor escolar grupal. El profesor pide puntualidad porque tiene legitimidad; porque él ha llegado puntual. El alumno lo percibe como algo valioso porque le es útil para el trabajo en grupo y le reditúa la posibilidad del aprendizaje. Además de colaborar para el bienestar colectivo en armonía.

Los estudiantes actúan en armonía porque ven como valor para el aprendizaje el que a la vez los valoren. “Yo soy importante para el otro. Y el otro lo es para mí”. En primer orden, asumir los valores implica ponerlos en práctica. “Me interesa que me valoren, por tanto llego puntual a clase”. Ese es el significado. Las pautas de conducta se modifican y se les da significado.

El constructivismo en la educación escolar es una propuesta para que el educando reelabore sus valores. La idea es que no se dedique a ser reproductor de ellos, sino que el alumno le dé una revaloración a las nuevas situaciones, las reestructure y no sólo las reproduzca o memorice, sino que las haga suyas y las aplique a su experiencia.

Si el aprendizaje es un proceso en el que el individuo adquiere o modifica habilidades, conocimientos y valores, debemos utilizar estrategias que acerquen, de manera significativa, al educando a una experiencia escolar creativa.

Si el aprendizaje trae un cambio, la percepción del estudiante es otra porque ha codificado pautas de conducta que repercuten en un ámbito escolar que no había identificado como tal. En la visión constructivista del aprendizaje el educando aporta experiencias, habilidades, intereses y motivaciones que trae consigo y que utiliza para afrontar situaciones nuevas susceptibles de generar aprendizaje.

Asimismo, el profesor como protagonista y parte medular del proceso de la educación escolar, se convierte en el diseñador del trance entre enseñanza-aprendizaje: planea el material, tiempos, espacios y evalúa situaciones.

En una práctica de más de un año, resultaría interesante comprobar si el estudiante emplea los conceptos en otras asignaturas, pues el aprendizaje significativo es manejar los conceptos para agregar más información, habilidades, e incluso modificar pautas de conducta. En los grupos del CCH con los que trabajamos, encontramos una peculiaridad: la disposición de los estudiantes para participar, misma que permitió un clima de respeto y motivación a la participación.

Subrayamos que a pesar de la motivación del docente, también la disposición del educando es elemental para lograr el aprendizaje significativo. Se necesita que el alumno desee estar en ese espacio y que quiera poner a prueba la nueva

información proporcionada en la práctica docente; que aspire a hacer un esfuerzo para agregar, a lo que ya sabe, nuevos elementos.

Sólo así se puede pasar a otras etapas de la estrategia. Si no están dichas condiciones el docente perfila su interés en comprender, explicar y, en la medida de sus posibilidades, crearlas, resolverlas o modificarlas. El extremo de la situación es que el alumno no se presente al salón de clase. En ese sentido es imposible desarrollar la estrategia colectivamente.

Para el aprendizaje registramos que el educando tiene esta capacidad después de ser motivado por la forma de trabajo del docente. Por ejemplo, sí el profesor preguntó al estudiante en torno a un concepto y éste último respondió, entonces en la práctica docente se logró establecer la relación concepto-realidad por parte de los estudiantes.

Un concepto que no es relacionado con una realidad, no se ha aprendido significativamente. El educando puede anotar las características, pero si no las analiza con su experiencia, directa o indirectamente, no tiene significado.

El alumno vive el aprendizaje significativo cuando se practica el debate porque aprende al poner en juego su realidad. En cambio, si memorizó el concepto, no lo aplica, no lo analiza, ni lo cuestiona. Tampoco va a “ver” en la cotidianeidad cuando ejerzan sobre él el poder o cuando él lo ejerza. Si el estudiante entiende el concepto, comprende la realidad.

En un salón de clase sin libertad –si consideramos a la libertad como uno de los valores primordiales para esta actividad– las relaciones de poder limitan el aspecto lúdico del aprendizaje y no puede haber construcción de aprendizajes. En esta práctica las experiencias constituyeron la base para el aprendizaje de los conceptos porque el estudiante vive relaciones de poder y autoridad en la institución familiar y escolar.

Sí el estudiante analiza su vida en relación con los conceptos, entonces encontramos aprendizajes adquiridos, que permiten a la persona interactuar a través del uso de conceptos: saber cómo hacerlo y aplicarlo con las herramientas conceptuales. No sólo se informa, sino que lo aprehende e identifica el proceso.

Con una planeación de un curso completo para la práctica docente es factible desarrollar un marco teórico construido por los estudiantes. El reto es que con la información conceptual, el alumno no sólo la controle, relate, informe u opine, sino que tenga los elementos teóricos para explicar, analizar y construir, en el salón de clases, un espacio para las relaciones sociales de aprendizaje.

También, en este tipo de experiencia didáctica se puede lograr que el alumno escriba sus experiencias en relación con los conceptos tratados, entendiendo y resaltando que escribir es un proceso que implica una serie de requisitos para desarrollarla. Pero en un semestre, curso o práctica docente no es posible llegar a este objetivo.

Sin embargo, se puede colaborar obteniendo recursos, técnicas e instrumentos para establecer condiciones para esta habilidad. Entre la población estudiantil, varios alumnos tienen la preparación e información para asumir este tipo de actividad. Y si se les proporcionan más recursos teóricos-conceptuales la pueden elaborar de forma profesional.

El objetivo de la práctica docente no es enumerar nombres de pensadores, filósofos y sociólogos, sino que se manejen conceptos. Tampoco se tenía planeado que el alumno supiera en qué corriente teórica se encontraban los pensadores consultados.

Cuando se menciona al sociólogo E. Durkheim como uno de los precursores de la sociología, el nombre en sí mismo no dice nada. Pero sí el acercamiento es a través de conceptos, la aproximación es significativa.

Si se estudia a intelectuales para explicar el origen de la ciencia política o la sociología, por citar dos ejemplos, se tiene que hacer por medio de los conceptos; y tener como objetivo secundario el estudio biográfico de los analistas y fundadores de estas ciencias.

En este sentido nuestra hipótesis es la que establecemos que si se aplican estrategias docentes para el aprendizaje significativo de conceptos para el mayor análisis conceptual de los contenidos temáticos por parte de los estudiantes, se comprueba desde el momento en que el alumno en la entrevista realizada después

del debate, no repitió los nombres de los pensadores que analizan los conceptos de poder y la autoridad, entre ellos al sociólogo y economista Max Weber, sino el concepto que éste pensador tiene de los tipos de poder y dominación. Y los relacionó no sólo con sus experiencias al igual que las de sus compañeros.

En cuanto al contenido programático se puede hacer revulsivo, es decir, puede producir un cambio importante de manera favorable, si se aplican formas de trabajo académico atractivo donde se polemiquen las ideas estudiantiles. Si en el contenido programático se da preferencia a los conceptos abstractos, se plantea una de las condiciones para propuestas o actividades como el debate.

El debate es una actividad en la que se confrontan ideas con conceptos y categorías, con referentes abstractos, que le permitan al alumno acercarse a la realidad, que en sí misma es cambiante. En el debate se participa. El protagonista habla, externa ideas y entra en la posibilidad del diálogo con el otro. El otro le puede dar un significado igual o diferente. Sólo se sabrá si se mantiene el diálogo, para lo que es importante mantener las interrogantes que provoquen el debate. Pero lo sustancial no es la pregunta, sino la reflexión estudiantil.

Y esta parte del proceso del aprendizaje se suscita si el alumno ve o escucha su idea; también si es comentada por el otro en el marco del respeto que dicte el debate. Al externar su idea el escolar se coloca en el debate.

No hay las condiciones académicas e informativas para el debate si el objetivo es saber el qué y al quién: datos históricos, sucesos o fenómeno, origen de las ciencias, fundadores de las disciplinas, discursos o frases emblemáticas. Para que se dé el debate del concepto es elemental la duda: por qué y para qué.

En nuestra experiencia nos percatamos que el temario del plan de estudios en el CCH permite el avance de los conceptos si se hace transversalmente para su aprendizaje. Sin embargo no se logra el aprendizaje si el objetivo programático se perfilan a abordar datos o referentes históricos como el surgimiento de la ciencia política o la sociología.

Si se pretende que el alumno adquiera y construya discursos y conocimientos, así como herramientas conceptuales para que problematice la realidad, es necesario

modificar la visión historiográfica de contenidos del programa de estudios.

En este sentido, en modelos educativos propedéuticos como el CCH lo que trasciende es que el estudiante obtenga, jerarquice y haga suya, de manera reflexiva, la información. Ésta es una de las condiciones que tiene como reto este tipo de instituciones, es decir, que el estudiante sea el centro de los conceptos e información.

En instituciones de nivel medio superior de educación tecnológica, donde el bachillerato es terminal y al mismo tiempo propedéutico, como el caso de los CETis, dependiente de la DGETI, los contenidos programáticos están perfilados a las herramientas procedimentales enfocadas al empleo de la técnica. Y por tanto no se tiene una aproximación al contexto conceptual.

Por el contrario, el alumno que participó en nuestra práctica docente "vio" el concepto de poder y la autoridad en sus relaciones sociales y también en las interacciones escolares con sus amigos. Con la información verbal el alumno aprendió el concepto, adquirió el "saber qué" más allá de aprender nombres, hechos o fenómenos y reflexionó para organiza ideas y tener como centro de interés el concepto mismo.

De esta manera confirmamos que si hay aprendizaje significativo de los conceptos de poder y autoridad en la población estudiantil entonces los programas de estudio del CCH se pueden analizar desde conceptos constituidos como ejes de trabajo. En las entrevistas los alumnos no sólo realizaron el análisis de otros conceptos de la asignatura, como fue comentarios analíticos de situaciones micro y macros social; también abordaron y relacionaron aspectos de otras asignaturas como administración y psicología, por citar dos de ellas.

Pero ¿cómo saber que el alumno, después de un semestre, o curso, pone en práctica la habilidad de escribir y reflexionar? Con evaluación continua en etapas escolares posteriores. Una alternativa es elaborar biografías de estudiantes; sólo así se sabrá que el alumno aprehendió. Haciendo historias de vida, porque de lo contrario la estrategia queda sin reelaborar y re-significar. Lo anterior para lograr una estrategia de largo alcance que lleve a la elaboración de un sistema en el que se

prepare a estudiantes con un pensamiento complejo.

Sólo así podemos hablar de una estrategia que lleva al estudiante a la construcción del conocimiento en diversas disciplinas y ámbitos culturales. Y por tanto, podemos analizar otro tipo de habilidades, como el manejo de situaciones a lo largo del proyecto de vida del educando.

Desde nuestra experiencia como maestrante, reiteramos que se requiere un curso y el seguimiento sistematizado con la finalidad de saber si los conceptos que el estudiante usa se transformen en una capacidad crítica. Lo que si sucedió en nuestra práctica, es que con un par de conceptos fundamentales se da una participación estudiantil auténtica.

Por ello, se enfatizó en la vivencia del proceso de la enseñanza y el aprendizaje considerado como unidad pero también como divergencia. Este proceso deviene al momento en que la información transmitida, y reformulada por el estudiante, la hace suya o la margina; la aprehende o le es indiferente.

En las entrevistas para la evaluación de la práctica docente una constante fue que los conceptos de poder y la autoridad eran significados por los alumnos en sus relaciones de pareja: en ellas los observaron inmediatamente. Pero la habilidad de la comprensión en el alumno no finaliza en una prueba o evaluación. El estudiante lo puede aplicar posteriormente.

Para la apropiación de información y conocimiento, desde la práctica del estudiante, fue necesario la aplicación de actividades didácticas que lo retomaron como un ser que pretende aprender. No se planeó desde la idea de que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga su origen en el profesor.

Este tipo de estrategias deben ser acompañadas de una postura de vida que comprenda la complejidad que se reelabora dentro del salón de clase, sobre todo en sus relaciones e interacciones con sus pares. El salón de clase es un espacio de fuerzas interactivas y el estudiante tiene la habilidad de crear una relación analítica entre los conocimientos y saberes que posee y los que puede adquirir.

En la práctica docente, en el caso del concepto, el estudiante se preguntó por qué ese concepto contiene determinados significados. Esa fue una etapa; en otra, se

abstrae y se sabe de él: el alumno supo que hizo esa acción. Se supo reflexivo. Por tanto identificó tiempo, espacio y acción. Leyó del concepto de poder y la autoridad. Preguntó por qué la autoridad es diferente al poder. El alumno en ese momento analizó y tuvo la habilidad de reflexionar sobre ambos conceptos.

Pero, más aún, comprendió las estrategias para aplicarlas a cualquier tipo de conceptos. Por tanto, lo importante no es el ejercicio del debate, sino la estrategia en sí.

El aprendizaje significativo es la vida. Con este tipo de aprendizaje, la vida no es la misma porque se da una transformación en el ser. Es decir, el tener al alumno no como sujeto en sí mismo, sino como uno mismo, como el otro.

7. Conclusiones. Consecuencias didácticas y pedagógicas del modelo de intervención

Se realizó un tipo de indagación en la que se describe de manera directa las acciones y la cotidianidad del sujeto de estudio en su propio medio. Interacción en la que se va a registrar, caracterizar e interpretar lo más significativo para los objetivos que se propone.

El reto fue lograr una cercanía con confianza entre el investigador y los estudiantes. La confianza se extendió en las entrevistas y el resultado fue la narrativa que los educandos expresaron. Un resultado positivo de la entrevista fue la evaluación individual sin aviso previo. Es un momento en el que se pide al alumno que exprese con ejemplos su comprensión del tema. El alumno está ante una evaluación directa. Al estudiante se le da juego para que improvise con ejemplos de la vida cotidiana a partir del uso de conceptos.

En este sentido se concluyó que es necesaria una educación democrática dentro de los cánones de la autoridad y la legitimidad en los protagonistas de la educación y el aprendizaje desde la visión del consenso para el logro de los objetivos escolares. Autoridad y legitimidad en un trabajo colectivo colaborativo. No de fachada. No para cumplir objetivos burocratizados. Por el contrario, en el que se dé el reconocimiento del otro como sujeto y ser en la educación y en el saber. Y como una de las consecuencias no generación del conflicto. Desde allí está nuestra idea y postura de la autoridad docente y estudiantil.

Únicamente en este tipo de contextos se puede lograr mitigar la acción estudiantil pasiva frente a su entorno. Sólo con la construcción de pautas ciudadanas es posible pensar críticamente. Consideramos que el debate o la dramatización por sí misma no son suficientes para esta propuesta sin la participación con motivación docente. Hablamos de la motivación cómo forma de interacción. De una actitud

integra y con intereses que pueda compartir éticamente. Docentes con autoridad y moral. Con principios colectivos educativos que no vean al alumno como cliente. Sino como parte de la promoción de la moral, de la cultura y del bienestar. Con una visión con elementos para la construcción ciudadanía y no de educación memorística dentro del salón de clase. Promover una cultura de relaciones con el saber y no de relación de fuerzas.

En el CCH Sur se tuvo la oportunidad de trabajar en el contexto con docentes con capacidad y disposición para su labor; así como la participación del estudiante en torno al aprendizaje significativo. La idea es que todo el poder no descansa en el docente, sino que el alumno sea el creador y quien aprenda a aprender, a ser y a hacer a partir del debate, y por tanto, que esta estrategia pueda aplicarse a diferentes espacios y áreas del conocimiento.

Si el docente no interactúa con el estudiante para saber cualidades o limitantes didácticas se mantendrá la separación entre la teoría que el docente pretenda acercar al educando y lo que viven los escolares en el salón de clase y fuera de él.

Sin un lenguaje especializado, no hay práctica de debate ni de diálogo en el contexto del ejercicio democrático, porque no se ha valorado como una acción colectiva para ponerlo en juego en el ámbito educativo.

Al realizar la lectura previa y confrontarla con su experiencia el grupo de estudiantes del CCH con el que se trabajó la práctica docente construyó un lenguaje especializado al momento de emplear conceptos fundamentales para el análisis social y político: el poder y la autoridad. Lo expresaron en el debate y en la representación en el aula. De la misma manera lo hicieron al final de la práctica docente en las entrevistas que formaron parte medular de la evaluación.

Se constató que al emplearse estrategias docentes para el aprendizaje significativo de conceptos ejes para el análisis sociopolítico como el de poder y autoridad el estudiante los usa como categorías para abordar los contenidos temáticos de las diferentes asignaturas de ciencias sociales y humanidades del plan de estudios del CCH.

El presente cuadro comparativo de los conceptos de poder y autoridad es el resultado de los comentarios de los estudiantes que fueron construyendo con la exposición de la temática de las características de los conceptos. Las anotaciones para el análisis comparativo se realizaron en el pizarrón por parte del docente de la práctica docente.

Los comentarios fueron modificándose de acuerdo a la participación y argumentación estudiantil. Con la información bibliográfica teórica previa, la exposición que antecedió al debate permitió al educando ser más explícito en sus argumentos durante su discurso oral en el debate.

PODER	AUTORIDAD
<p>Desigualdad. Dependencia. Control. Tiende al conflicto y a la resistencia. Asegura el acatamiento. Coerción. El poder político somete. Intencional. Produce consecuencias significativas. Lo esencial es la realización de una voluntad o deseo.</p>	<p>Influencia. Coerción. Fuerza. Manipulación. Puede ser fundada en la creencia: fe/peritos. Abstenerse de examinar lo que a uno le dicen que deba hacer o creer. Ejercer la autoridad es no tener que ofrecer razones, sino ser obedecido o creído porque uno tiene el reconocido derecho de serlo. Es dar y aceptar una razón. No necesariamente es intencional. Reglas no necesariamente formalizadas, no expresas. Puede ser aceptada por una cuestión de conveniencia práctica o economía de esfuerzo. Por convención: investido por un procedimiento acordado. Por imposición: por el poder.</p>

El debate es una de las actividades que se pusieron en práctica entre los estudiantes para desarrollar el aprendizaje significativo, lo anterior se logró cuando el

alumno obtuvo herramientas con la que construyó discursos dentro de una ciudadanía democrática.

La práctica docente resultó significativa para el alumno por el interés docente en su labor académica. Además de la exposición con claridad del plan de trabajo. Operativamente, y desde la práctica docente, el maestrante identificó el puente entre lo que el alumno sabía y lo que precisaba conocer para lograr una interacción de autoridad. De la misma forma, tener un plan de trabajo que consideró el diagnóstico preliminar con la técnica de observación participante y una serie de preguntas para entrevista en torno al poder y la autoridad.

El puente entre lo que sabe el alumno y lo que necesita antes de acercarle información nueva es un momento que requiere de datos de él. Y ésta sólo se logra si el docente esta cerca de la comunidad estudiantil. Saber de sus intereses y necesidades académicas. Promover una relación de autoridad que en ocasiones requiere tiempo, disposición e interés por el otro. Para esta investigación se tuvo la oportunidad de desarrollar las actividades con un grupo con participación activa de respeto y tolerancia.

Si bien es cierto que los cuestionarios de evaluación arrojan información, consideramos que ésta debe ser con la aplicación de la entrevista semi-estructurada para hacer preguntas en torno a otros aspectos, como el del gusto por determinadas asignaturas.

Se empleó el relato del alumno para identificar como construyó su discurso. Después, se le solicitó el relato en la entrevista y el debate. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, el estudiante utilizó por sí mismo una herramienta para el desarrollo de su saber. Él experimentó y realizó una revisión de su material para darle continuidad a la aplicación de los conceptos de poder y autoridad.

En el rubro de las actitudes, en la población estudiantil del CCH existe una postura pedagógica para acercarse a la escuela y a los alumnos como sujetos de aprendizaje. Por el contrario en otras instituciones de educación media superior predomina el individualismo, y por tanto, el trabajo académico sólo tiene como objetivo el cumplir sin pretender ir más allá de lo que marque el contenido temático.

Y se margina a la discusión de ideas; no hay debate ni se promueve el diálogo. Un caso es el CETis, perteneciente a las SEP.

Pero, independientemente del sistema escolar que predomine, sí el docente toma la coordinación de la clase, le da sentido a la educación sin relaciones de poder y propone el diálogo, se logra el aprendizaje significativo.

Si el alumno ya tiene material bibliográfico leído y ha reflexionado sobre él, la información previa no sólo va a descansar en sus experiencias, sino en lo conceptual. Esto puede implicar un cambio de actitud ante lo nuevo porque entonces el estudiante re-formula los conceptos.

En la práctica docente el aprendizaje significativo se logró a partir de poner en juego la información previa de los estudiantes, entonces es necesario crear las condiciones de participación activa de los protagonistas de la enseñanza-aprendizaje.

En el CCH se dice: “aprender a aprender”, pero no se dice al alumno el “cómo”. Porque es un proceso interno que vive el estudiante. Lograrlo implica tiempo, preparación de material, entre otras condiciones; pero sobre todo la disposición del docente, su amor al trabajo, las temáticas a tratar y desplazar el individualismo y el ejercicio del poder violento.

Existen instituciones a nivel medio superior donde la indolencia, la apatía, el egocentrismo y la envidia han permeado a los integrantes de estos espacio educativos, entre ellos, al docente; y por tanto, es un arte de paciencia y disposición llevar al aula este tipo de estrategias.

En la investigación de campo realizada previo a la práctica docente, uno de los elementos que percibimos en los profesores del CCH sur es el entusiasmo. Para mantener la atención sobre el tema, al utilizar las preguntas durante el debate, se necesita de la disposición del docente y la motivación para poder lograr el entusiasmo en los alumnos a la hora de la actividad.

Analizar es un proceso que no se da sobre el concepto sino en la acción de él como estudiante, en la reflexión de la acción. “¿Soy estudiante con autoridad o sólo el profesor tiene autoridad?”. Esto fue lo que expresó el alumno en el debate.

Como uno de los personajes principales, el educando puede constituirse como centro de atención, pero también debe identificar que está en medio de una tensión de poder y que dicho espacio se puede cambiar por una experiencia lúdica, en un espacio de juego o divertimento en el que la autoridad es el eje esencial de la enseñanza-aprendizaje.

La estrategia del debate impactó en los alumnos por la pregunta-respuesta al situarlo en el papel protagónico. Una sustancia del aprendizaje como experiencia lúdica fue la sonrisa, es decir, el aprendizaje como una relación para la integración y la convivencia amena; la sonrisa entre los comentarios del debate que acompañó la explicación. La sonrisa quitó el halo de presión a las preguntas que formuló el profesor. Más allá de que haya actualización docente, manejo de la tecnología y en general las condiciones materiales y humanas, si no hay emoción, motivación y deseo de hacer con el otro un trabajo colectivo, no funcionará ninguna estrategia para darle significado al aprendizaje.

Comprender, construir e interpretar, es una triada que se logró en la práctica docente para la solución de interrogantes, pues se consideró a todos los alumnos parte de la diversidad que se puede vivir en un salón de clase, y que no por ello dejan de pertenecer a él. No se perdió de vista que esta diversidad es parte de la integración colectiva.

Al momento del debate el profesor coordina, es el eje de la actividad, pero el ejecutante es el educando porque polemiza, afirma, propone, dice y escucha. Sin libertad, no hay este tipo de aprendizaje. Sin el ser, se margina el creer, el saber, el conocer dentro del mundo micro-social denominado salón de clase. Sin libertad aparece el poder que limita el aspecto lúdico del aprendizaje. Y el constructivismo se pospone, el alumno no gozará, ni sentirá su ser y no se construirá a sí mismo.

Si algún profesor desea poner en práctica el “enseñar a aprender”, necesita autoridad y legitimidad para establecer como premisa el diálogo. Pero sobre todo, su ambiente de participación estudiantil, sus actitudes de colaboración y de poner en práctica sus valores de empatía, responsabilidad y tolerancia, entre otros.

La práctica docente que aplique una didáctica para darle significado a los conceptos puede establecer una línea de análisis transversal al plan de estudios del CCH, sobre todo en asignaturas como derecho, economía, sociología, relaciones internacionales, administración pública y ciencias políticas y sociales.

En este sentido el debate queda como parte integral de la planeación didáctica no sólo para una asignatura y ni mucho menos para un sólo aspecto temático de manera aislada. El debate se constituye en parte medular dentro del proceso que unifique y permita el manejo y aplicación de diferentes conceptos, entre ellos el del poder y la autoridad. Y así construir instrumentos teóricos para el análisis sociocultural y político.

El debate planeado dentro de estrategias para el aprendizaje significativo de conceptos trasciende unidades temáticas si forma parte de otras actividades cuyo centro sea estudiantil. Pensemos en un ejemplo: la producción de un discurso radiofónico donde el alumno practique el manejo conceptual. Él se puede escuchar y evaluar así como confrontar sus ideas o las de sus compañeros.

Más allá de describir y caracterizar este tipo de producción, sólo lo mencionamos para indicar que se pueden programar actividades para propiciar el aprendizaje significativo. Un efecto inmediato es que el alumno se siente reconocido por sus compañeros y profesores.

Para este tipo de actividades hay que considerar si el programa de estudios lo permite. En el CCH es factible porque representa modelos educativos donde la teoría se construye activamente por el sujeto. Pero en la realidad se debe considerar cuáles son los temas que se pueden abordar conceptualmente. Y cuáles no son teóricos. El programa de estudios de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales no permite abordar todas las temáticas teóricamente.

En este sentido la revaloración de subtemas puede permitir su sustitución por conceptos ejes para el análisis sociopolítico y cultural. Pero también trabajar desde diferentes ópticas los programados. Si se estudia el concepto de poder para que sea instituido por el alumno en su bagaje teórico, es necesario hacerlo con diversos autores: desde el análisis político, sociológico, filosófico, entre otros.

El concepto de poder no se puede ver en profundidad en dos o tres sesiones de trabajo escolar. Si se pretende que este tipo de conceptos se constituyan en referentes teóricos para que el estudiante lo aplique en diferentes asignaturas, es necesario más horas de lectura y de actividades en el marco de estrategias de enseñanza para el aprendizaje significativo.

Si se tiene el objetivo institucional (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser) y se proyecta llegar a él, no es suficiente que el alumno le dé significado al concepto, es necesario que lo externe en diferentes espacios y formas (discursos escritos, radiofónicos, audiovisuales, verbales).

Una de las consecuencias didácticas de esta forma de aprender es que no se desarrolla exclusivamente en el salón de clase. El aula es un espacio de aprendizaje, pero no el único. En este rubro, otra consecuencia es que se sustituye la relación de poder en el salón por el de autoridad. Lo mencionamos porque finalmente en la estructura didáctica va a existir la división social y académica. Pero esto no significa que el ejercicio del poder sólo se dé desde el docente, sino que se puede ejercer desde el estudiante. Lo novedoso es que dicho poder tenga una connotación de autoridad que reditúe en el aprendizaje.

Preguntar, es otra de las consecuencias. No la interrogante con el objetivo de obtener más información, tampoco como técnica para recopilar datos, tipo encuesta, sino la pregunta metodológica elaborada por el educando en la que se confrontan conceptos. Esa es una consecuencia que toma relieve cuando se pregunta sobre la revisión de conceptos y los relaciona y aplica en su entorno inmediato; o le permite hacer comentarios en otras asignaturas.

Esta consecuencia de la formulación de interrogantes entre compañeros implica que se ha rebasado la etapa de la atención, para pasar a una de concentración. Y de elaboración de otras interrogantes, posterior a la respuesta tentativa que pueda obtener. La formulación de interrogantes con conceptos encamina al estudiante, al análisis. Y que ante éste establezca la diferencia con la descripción, el relato, la interpretación, la exposición, el resumen o la síntesis.

En el marco de las consecuencias didácticas, hay mayor comunicación entre

el docente y los alumnos. Con esta práctica de interacción el profesor tiene cercanía con el alumno, ya que durante el debate obtiene más información del estudiante y, estos elementos de información son propicios para el dialogo en tanto hay reconocimiento.

En otros modelos didácticos, como el tradicional en el que se concentra la información en el docente y se mantiene el sistema de la exposición únicamente del profesor, no hay margen para trabajar los acuerdos o consensos.

Además en el debate se genera colectividad. Si bien es cierto que desde nuestra experiencia varios integrantes no participaron activamente, se mantuvieron actitudes de colectividad y la diversidad de opiniones argumentadas. En ese sentido no sólo estamos hablando de su saber, experiencia, manejo conceptual y maneras de comunicar, sino de un clima escolar donde se pueda debatir ideas.

La idea de abordar los conceptos con la actividad del debate es escuchar la diversidad. Pero antes, generar las condiciones de socialización para un aprendizaje y un ambiente de trabajo docente donde el profesor no se vea como el espacio de concentración de poder, sino como el mediador pedagógico.

Otra consecuencia es practicar una forma de ser en la pedagogía, tomar un método para seguir re-elaborándolo y consolidarlo como trayecto que no es finito, por las diversas personalidades que lo integran. Si no se hace de forma tradicional se logra un efecto imprescindible para el aprendizaje: el interés de los alumnos.

Sugerencias

Se propone que la experiencia de la investigación educativa en el salón de clases rebase a la tradicional, es decir, que el alumno se vuelva investigador desde su propia experiencia, lo que logrará en la medida que le dé significado a lo aprendido.

Durante la secuencia didáctica proponemos que el profesor no deje de motivar y provocar la participación de los estudiantes, sobre todo en aquellos que no han intervenido de manera expresiva, pues el docente, para conjuntar las conclusiones de los alumnos, debe enlistar comentarios finales, así como evaluar la habilidad intelectual con evidencias escritas y de expresión verbal.

La planeación resulta si hay disposición del alumno para aprender. Ninguna estrategia con la finalidad del aprendizaje significativo funciona si el estudiante no está dispuesto a aprender. Y, en este camino, la motivación del docente cuenta mucho, así como una buena planeación con la posibilidad de modificar ante imprevistos no ponderados.

No sólo hace falta el debate para la interacción social con valores universales, sino otras actividades que detengan embates de relaciones de poder que no le dan oportunidad de participar al otro.

Esa es la aportación de una práctica docente con esta propuesta de trabajo con los educandos: practicar y re-significar valores de tolerancia, sin poder violento, tan necesarios en la interacción social. En una mirada exógena el debate es una aportación minúscula ante la realidad de transformación permanente.

Lo que se propone es debatir la experiencia desde el salón de clase, pasando por la familia, la escuela y los asuntos nacionales e internacionales para que a partir de allí, el alumno tenga una idea crítica de la sociedad.

Proponemos el acercamiento a la realidad desde un sistema de conceptos a partir del aprendizaje significativo, en el que el alumno, autónomamente, construya un lenguaje especializado. Que él sepa que no hay conocimiento e información si no se hace de manera significativa. Que la educación escolar tiene una relación estrecha con la educación para la vida y para la formación del estudiante como ciudadano.

También, que se actualice e identifique las diferentes modalidades de aprendizaje para tener una visión transversal al emplear los conceptos desde la construcción de su discurso. Además de tener intercambio de experiencias con una actitud crítica con sus semejantes.

La actividad que proponemos es el debate con la finalidad de lograr la reflexión y el aprendizaje significativo, siempre y cuando se den las condiciones de aprendizaje previo y de sus experiencias con la cuestión teórica.

Asimismo, sugerimos que el alumno se identifique con la idea de aprender a aprender pero en un marco de comunicación colectiva basada en la re-significación

de valores como el respeto; esto es, que el otro se represente como parte integral del trabajo colectivo para una acción creativa y crítica.

Nuestra propuesta no pretende transmitir valores, sino que se signifiquen los de la tolerancia, la responsabilidad, el respeto y el diálogo para la construcción de ciudadanía. No se puede pensar que la planeación educativa escolar quede en el ámbito de la escuela, sino que sea una permanente acción en otros espacios sociales.

Con nuestra propuesta de intervención pusimos en juego los elementos teóricos y didácticos, así como los postulados pedagógicos mencionados que se integraron en la práctica docente al diseñar el plan de clase de las actividades y material de trabajo.

La planificación no garantiza el éxito de la práctica docente, el marco teórico sirve sólo como base primordial para establecer una concepción con premisas que permitan lograr los objetivos diseñados.

Finalmente, en cuanto al material bibliográfico propuesto por el titular de la asignatura, se pueden considerar otro tipo de libros o autores. Nosotros sugerimos que se mantenga la bibliografía de Max Weber porque el lenguaje no es complejo para el alumno de bachillerato. No así en el caso de Lukes, ya que contiene referencias de corrientes teóricas, de pensadores y libros que no son cercanos a los estudiantes de nivel medio superior.

Anexos

Anexo I. Contenido temático de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II

CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I

Al final del curso, el alumno:

Conocerá un panorama introductorio de la sociología y la ciencia política, de sus prácticas profesionales específicas, su inserción en el mercado de trabajo, los requerimientos académicos para su estudio en los ciclos de licenciatura y posgrado, en suma, una mínima orientación vocacional desde el campo de las ciencias sociales.

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

Contará con un vocabulario conceptual mínimo que le permita organizar datos de la observación en esquemas generales de interpretación.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

UNIDAD I. CONCEPTOS CENTRALES EN EL ANÁLISIS SOCIAL

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

UNIDAD II: INSTITUCIÓN Y SOCIALIZACIÓN

- La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer.
- La escuela: calificación, selección, integración y exclusión, sistema escolar y currículum.
- El cambio tecnológico y las profesiones.
- La empresa: cultura técnica y sociedad del trabajo, comunidad y empresa, localidad y globalidad.

CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II

Al finalizar el curso, el alumno:

- Tendrá una visión introductoria de los conceptos centrales de la teoría política moderna.
- Habrá realizado aproximaciones descriptivas a los problemas centrales de la vida política contemporánea, tanto en escala mundial como nacional.
- Comprenderá la importancia de la política para la construcción de una sociedad abierta, democrática y solidaria.

CONTENIDOS TEMÁTICOS

UNIDAD I: CONCEPTOS CENTRALES EN EL ANÁLISIS POLÍTICO

- El estado-nación.
- Sistemas políticos.
- Ciudadanía y sociedad civil.
- Democracia política y democracia social.

UNIDAD II: SOCIEDAD Y ESTADO EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO.

- El mundo: del orden bipolar a la globalización, transiciones desde los regímenes autoritarios, cambios culturales e identidades comunitarias.
- México: instituciones políticas, relaciones con el exterior, alternancia y gobiernos divididos, sociedad civil y movimientos sociales.

Anexo II. Dinámicas: debate

A continuación presentamos las facetas principales de la actividad del debate como parte de la estrategia del aprendizaje significativo utilizada en la práctica docente con los alumnos del CCH Sur. Con esta propuesta se logró el objetivo del tipo de aprendizaje que se propuso. No hay que olvidar que hubo una observación participante previa, lo que permitió identificar a los estudiantes y su forma de trabajo dentro del salón de clases:

1. El debate inicia cuando el alumno participa y expresa ideas, dudas, ejemplos ante otros compañeros de clase. Reflexiona y analiza su experiencia y la información nueva.

2. Sesiones previas al debate, designar la lectura y los autores para trabajar el concepto de poder y autoridad. La propuesta bibliográfica es la del programa de estudio o bien puede ser determinada por el profesor de la práctica docente. El material fue el libro de Bottomore, *Historia del análisis sociológico*. Y de Max Weber, *Economía y sociedad*. De estos textos se solicita al educando que elabore un control de lectura en su cuaderno de apuntes. Se debe considerar el tiempo programado para que sea factible hacer una revisión de esta actividad y constatar que se elaboró dicho control de lectura por parte de los estudiantes.

3. Se hace la presentación de la actividad didáctica y se explica la finalidad de ésta y de la temática del contenido de estudio: los conceptos de poder y autoridad.

4. Posteriormente a la presentación, el maestrante inicia la práctica docente. Empieza con la exposición en la que se matiza las ideas principales, el material visual y los esquemas para esbozar las características y tipología de los conceptos que se van a abordar. La presentación es elaborada previamente en el programa Power Point. Las actividades mencionadas son planeadas por el docente de la práctica. Hay que subrayar que es fundamental prevenir en la medida de lo posible cualquier circunstancia que obstaculice el trabajo de la práctica porque el tiempo es limitado.

5. Se ejemplifica con hechos cercanos a los jóvenes los conceptos de poder y autoridad. Se solicita la participación de los escolares. Desde la observación participante vimos que el grupo había tenido experiencias anteriores similares. El reto es cuando al profesor se le asigna un colectivo de estudiantes renuente a las tareas propuestas. En esas situaciones se requiere más que disposición docente. Se necesita la experiencia de manejo de grupos o la aplicación de otras estrategias, lo que en ocasiones limita el tiempo para abordar en todo su desarrollo el debate.

6. Se presentan ejemplos que sean el resultado de la participación del educando o del profesor de la práctica docente. Asimismo, se hacen las preguntas del tema y de los conceptos e insistir en que los estudiantes coloquen ejemplos a partir de sus experiencias, reiterando que pueden ser de la vivencia escolar dentro del salón de clase, de sus relaciones de amistad, familiares, de hechos sociales o noticiosos.

El objetivo en esta etapa es lograr momentos de diálogo que resulten significativos a los alumnos a partir de que consideren a sus experiencias como información no sólo narrativa sino como herramienta para la construcción del debate y del aprendizaje significativo.

7. El docente presenta material en Power Point con la finalidad de reforzar su explicación y provocar atención en el alumno para que retome o recuerde experiencias. La idea es que al estudiante le dé significado a su realidad con los conceptos de poder y autoridad. ¿Cuándo le puede dar significado el educando? Lo logra sí ha relacionado y denotado un significado a su experiencia e información.

8. Durante la exposición o en el debate, si éste ya ha iniciado, se sugiere presentar un cuadro comparativo de los conceptos de poder y la autoridad. El cuadro comparativo lo puede hacer el maestrante o ser elaborado por parte de voluntarios en clase. Es necesario considerar que no se debe perder el ritmo de la clase.

9. En el debate, elaborar una afirmación en torno a un tema controvertido relacionado con la materia; por ejemplo: “El poder en las relaciones de pareja provoca sufrimiento”. El inicio del debate, se presenta al terminar la exposición. Sin embargo, hay que recordar que el alumno ha realizado el control de lectura, por

tanto no es obligado que inicie justo al terminar la exposición. El debate inicia cuando participa el alumno y genera diálogo con sus compañeros.

10. El inicio del debate también puede suscitarse cuando el profesor formula interrogantes al que narra experiencias o al grupo mismo. El objetivo: que los estudiantes relaten sus experiencias.

10.1. En el debate de la práctica docente predominó el relato con uso de conceptos; se hizo referencia a los conceptos de poder y la autoridad. El objetivo fue que se reflexionara en torno a los conceptos.

10.2. En el debate se solicita a los educandos que presenten sus puntos de vista. El docente hace continuamente preguntas y motiva a participar con respuestas; además de pedir ejemplos y argumentos. Este es un momento clave porque el planteamiento es que el alumno participe con ideas, experiencias, narrativas relacionadas con el concepto de poder y autoridad.

Si están las bases previas, el escolar toma el rol principal de la clase. De la misma manera se motiva a participar con las interrogantes o ejemplos.

De no darse la participación por la indolencia de los estudiantes, la clase se transforma en transmisión de información. Si no sucede así es porque se dio el debate y en su oportunidad hubo refutación de argumentos de otros compañeros.

11. En la interacción académica es importante la mediación⁸⁸ docente para el logro del objetivo de aprendizaje. Una exitosa mediación implica un buen clima en el salón para la aplicación del debate. Para generar las condiciones de la actividad es necesario el re-conocimiento del compañero, esto es, no trabajar con una actitud autoritaria.

12. Hay que llamar permanentemente la participación al azar de todos los alumnos. No presionar si no toman la palabra al momento. Hacer que con ejemplos expresen sus ideas. Recordar que se cuenta con una lectura previa y una exposición de los conceptos. Motivar a que relacionen su vida cotidiana con los conceptos.

⁸⁸ Entendemos por mediación el "proceso por el cual una persona, de manera consciente selecciona, organiza y planifica los estímulos antes de recibirlos y analiza sus respuestas para hacer de ellas nuevas fuentes de aprendizaje. La carencia de experiencias mediadas es la causa principal de una ejecución retardada. Esta interacción debe estar marcada por 1) la estructura de las tareas, 2) el tipo de preguntas que formula el profesor, 3) los mensajes verbales y no verbales que se emiten, y 4) por la valoración que se realiza sobre la actuación del sujeto", en Sanz de Acedo Lizarraga, María Luisa, *Cognición en el aula, teoría y práctica*, Ed. Universidad Pública de Navarra, España 1999, p. 35.

Preguntar: “¿Han vivido el poder y la autoridad en algún momento de su vida? ¿De qué forma? ¿De parte de otra persona (pareja, amigo, profesor, padre)?”.

13. Si se ha logrado que el estudiante exprese verbalmente sus ideas o ejemplos de poder y autoridad, hay que darle seguimiento. Hacerles interrogantes como:

- ¿Por qué?
- ¿Puedes explicarlo?
- ¿Estás de acuerdo con lo que dijo el autor en torno al poder y la autoridad? Por favor, da un ejemplo.

14. Para lograr dinámica en la clase es importante darle la oportunidad de participar a otro compañero, si el alumno que tiene la palabra no agrega más ideas, interrogarle:

- ¿Estás de acuerdo con lo que dijo tu compañero?
- ¿Puedes agregar un ejemplo similar? o
- ¿Puedes agregar un ejemplo a nivel micro-social o macro-social?
- Por favor ¿retoma lo que se dijo en la lectura?

15. El docente debe mantener el hilo conductor del debate. Es decir, el manejo conceptual y la experiencia o las respuestas de las interrogantes.

16. Puede suceder que la participación disminuya, en tal caso el docente debe volver a la exposición del tema pero motivando con preguntas. Para ello, hay que asegurar que los educandos las retomen con naturalidad, que las hagan suyas. Que narren sucesos vividos, visto o experimentado indirectamente. Preguntarles si dentro del salón de clase, la familia, la política de acontecimientos macro-sociales han vivido el poder y la autoridad. E interrogarles para que se discutan colectivamente diferencias o semejanzas entre ambos conceptos.

17. Si hay participación, motivar que el alumno construya y desarrolle sus ideas y matice o describa su ejemplo. Inducirlo a que defienda su postura y sus

razonamientos; hacerle planteamientos contrarios a lo que ha dicho. Pregunta del tipo “¿Cómo podrías demostrar que lo entendiste?”.

18. Este es un ejemplo de interrogar para lograr la permanente reflexión: “¿Cómo lograste relacionar el concepto con el ejemplo que relatas?”

19. Y en el mismo sentido, si se ha logrado el debate, pedir al participante que haga una síntesis (verbal o escrita) de lo más importante. Puede incluir el texto o los ejemplos y narrativas de los compañeros.

20. Hacer preguntas de manera colectiva, sondear al grupo: *¿Están de acuerdo con el autor en lo que se refiere a...?* Hacerlo permanentemente, sobre todo cuando tardan en participar.

21. Y no dejar de motivar para que participen. Momentáneamente (unos tres minutos), hacerlos trabajar en parejas y después recuperar el debate.

Con la premisa de participación activa, el objetivo es romper con el ejercicio de concederle todo el poder al profesor en cuanto a “guía” de la clase y la información. La idea principal es que la información sea generada, trabajada y construida por los estudiantes de manera significativa. Que exprese su experiencia cotidiana con el manejo conceptual.

A continuación se exponen algunas facetas de la experiencia de trabajo de la práctica docente con otro grupo estudiantil. Aquí las facetas que se presentan tuvieron otro ritmo de trabajo así como de tiempos, e incluso de emoción por parte de los estudiantes, porque las características y cualidades fueron distintas.

Etapas programadas para la realización del debate.

Primera Etapa: Se hace la presentación del tema: El concepto de poder y autoridad, teniendo claros los objetivos de contenido, los materiales y las actividades necesarias para su realización:

Objetivo: Los estudiantes descubrirán diferencias y semejanzas entre el concepto de poder y autoridad.

Materiales y actividades: Se realizan preguntas estructuradas sobre diferencias y semejanzas de poder y autoridad. Se utiliza material bibliográfico, pizarrón y cuadros comparativos en la exposición de los conceptos. Se examina la

tipología del poder (macro-poder y micro-poder) y se usarán los conocimientos previos sobre estos conceptos en el salón, en la escuela, y en otras instituciones sociales.

Segunda Etapa:

El docente activa los conocimientos previos, se establecen asociaciones entre ellos y destaca su importancia para el aprendizaje. El profesor toma la palabra para motivar la participación activa del estudiante. Aquí un ejemplo de lo que se dijo en clase durante la práctica docente en el instante de la presentación del tema:

“El concepto sintetiza las características de un hecho o problema social. Sirve para describir o analizar una situación. Un concepto que permite explicar esta realidad es el poder y la autoridad. ¿Todos vivimos el ejercicio del poder? ¿Dónde? ¿Cuándo? Ahora bien ¿cuándo termina su ejercicio y por qué? ¿Quién determina su final? ¿Cuáles son las condiciones para que vuelva a aparecer? ¿Existe un espacio determinado para que éste suceda? ¿Tiene un tiempo? ¿Cuáles son sus instrumentos? ¿Cuál es la participación de los líderes para el poder y la autoridad? ¿Cómo se suscita el poder y la autoridad en la pareja, en la escuela, en el salón de clase, en la familia?”.

Los alumnos toman la palabra y participan. Ellos exponen sus experiencias. ¿De qué manera el análisis de las semejanzas y diferencias de los conceptos o características pueden ayudarnos a comprenderlos mejor? En el debate, durante la etapa de mayor participación, los estudiantes hacen uso de su capacidad verbal al desarrollar una argumentación. A partir de las narrativas, ejemplos y afirmaciones de los educandos, el maestrante interroga permanentemente:

“¿Cuáles son las diferencias entre el concepto de poder y la autoridad? ¿Cuándo se termina el poder? ¿Cuál es la diferencia entre autoridad y autoritarismo? ¿Cuáles son los medios y/o instrumentos del poder y cuándo se aplican? ¿La autoridad tiene instrumentos? ¿Qué sucede en la familia, en concreto con los padres, con el ejercicio del poder? ¿Cómo podemos identificar en la escuela al profesor que ejerce poder del que ejerce autoridad? ¿Qué relación establecen con

su novio (a)... es de poder o de autoridad? Si la relación con su pareja es de poder, ¿quién controla?”.

El docente en el pizarrón hace cuadros sinópticos con la información arrojada por los alumnos. Se escribe esquemáticamente la diferencia entre el poder y autoridad en cuando a la utilización de instrumentos. O se anotan la tipología de ambos conceptos.

Tercera Etapa:

El profesor guía al estudiante para que logre un aprendizaje significativo de los contenidos. En el debate el docente trabaja conjuntamente contenidos y capacidades para el aprendizaje estudiantil.

Toma la palabra:

El poder y la autoridad tienen algunas diferencias y semejanzas. Vamos a ver qué podemos aprender sobre ellos y de sus características, espacios y tiempos de su aplicación al compararlas.

Se solicita al estudiante:

“Redacta una experiencia en la que tú hayas vivido el uso del poder y de la autoridad. Analiza con tus compañeros la semejanza de estas experiencias, anota cada semejanza encontrada en la casilla titulada: “¿En qué se parecen?” A esta actividad se destina el tiempo que el docente considere suficiente”.

Se comenta colectivamente ante el grupo las respuestas que el estudiante redacta en el instrumento de evaluación que se presenta en el anexo IV. La participación puede ser de alumnos seleccionados por el docente o por propia iniciativa por los escolares.

Anexo III. Dinámicas: dramatización

La dramatización fue una de las dinámicas que provocaron los estudiantes durante el debate. En medio de esta actividad, un alumno puso como ejemplo de ejercicio de poder lo vivido en una interacción social de una festividad como son los XV años que se le celebra a las adolescentes en la ciudad de México. El maestrante-profesor de la práctica docente solicitó a los estudiantes que la dramatizaran. E inicio el ejercicio, previa distribución de roles y estatus.

Entonces la dramatización se focalizó en el ejercicio del poder y la autoridad en una representación de fiesta de XV años. Se realizó con bailables entre los que sobresalió el vals de la festejada. Hubo chambelanes y en la festividad existieron diferentes actores sociales que conformaron el microcosmos de ese evento. En una fiesta de este tipo, la quinceañera fue el epicentro de dicha relación social.

La ceremonia de los XV años es peculiar y significativa en tanto son el centro de la atención de la gente. En el debate de la práctica docente, se discutió acerca del significado de lo escenificado por el equipo a partir de los conceptos poder, dominación y autoridad.

En su oportunidad el profesor y el grupo estudiantil realizaron un esquema en el pizarrón en el que se desglosó la dramatización con los espacios que ocuparon en su actuación:

- preparativos de la fiesta,
- la celebración de la fiesta;
- la conclusión de la fiesta.

Se remarcó, por parte del alumnado, que el poder es una relación social con tiempo y espacio determinado para que se suscite/ejerza. Los estudiantes

organizaron el evento y se asignaron funciones: el sacerdote de la iglesia, el compadre y la comadre, los chambelanes, el novio de la quinceañera.

Asimismo, se matizó que en la fiesta la quinceañera fue el centro de atención por el logro de satisfacción de sus gustos, hasta que el poder del dueño del salón de fiestas notificó que no habría tiempo extra.

Durante la misa hubo un saludo entre el padrino y los padres de familia, a la expectativa estuvo el grupo de chambelanes como especie de séquitos de la quinceañera. Un alumno narró/explicó que una de las connotaciones de séquito es escolta, el poder necesita escolta. Y los escoltas son poder.

Detallamos la dramatización por parte de los escolares dentro del salón de clase para la representación del poder porque fue sintomático el aprendizaje significativo del concepto de poder por el rol que asumieron los alumnos.

En su experiencia los estudiantes viven la fiesta de XV años en su aspecto lúdico y de ceremonia-rito de iniciación social. Con los conceptos de M. Weber, se analizó el ejercicio de la dominación tradicional, que se da no sólo en la ceremonia religiosa sino en toda la festividad de los XV años.

En la dramatización la sonrisa de los estudiantes fue permanente. Se logró el acto lúdico en este tipo de aprendizaje.

En este sentido, "Hay muchas probabilidades de que el estudiante aplique las enseñanzas si reconoce determinada similitud entre las situaciones de la vida y aquellas en que se ha efectuado el aprendizaje. Hay más probabilidades de que perciba esa semejanza cuando se cumplen las dos condiciones siguientes: 1) Que en muchos aspectos las situaciones de la vida y las de la escuela sean obviamente semejantes, y 2) Que el alumno busque en situaciones vitales ofrecidas fuera de la escuela ocasiones de aplicar las cosas aprendidas en ésta".⁸⁹

Terminada la dramatización, se recuperó la actividad del debate. Éste se volvió un ejercicio enriquecido. Posteriormente se dio paso a la evaluación de la actividad.

⁸⁹ Tyler, W. Ralph, *Principios básicos del currículo*, Ediciones Troquel, Buenos Aires 1985, p. 23.

Anexo IV. Formatos de evidencias de evaluación

Este formato de evidencia se presenta de manera desglosada. El profesor va explicando la información o análisis solicitado en la secuencia.

El profesor de la práctica docente indica al alumno que redacte en este formato:

Comparación entre el poder y la autoridad.
Evidencias de evaluación de los resultados deseados.

Comparación

Objeto: Poder		Objeto: Autoridad
↓	¿En qué se parecen?	↓
Indicación al alumno: Escribe sobre las líneas tu respuesta a la interrogante formulada.		

El profesor toma la palabra:

“Ahora se trata de buscar diferencias entre los conceptos de poder y autoridad. A partir del texto de S. Lukes, escribe en la casilla denominada: “¿En qué se diferencian?”. Redacta la diferencia de: 1) concepto, 2) tipos, 3) fines 4) medios, 5) ejemplos.

Escribe semejanzas y diferencias significativas de poder y autoridad: en tu familia, escuela y dentro del salón de clase.

Redacta comentarios finales en torno al concepto de poder y autoridad.
--

Fuente: Adaptación del formato para la actividad del Debate. Tomado de María Luisa Sanz de Acedo Lizarraga, *Cognición en el aula. Teoría y práctica*, Ed. Universidad Pública de Navarra, p. 89

El profesor pide al estudiante:

“A continuación ver si los conceptos se pueden aplicar a otras situaciones. Compáralas en cuanto a sus semejanzas y diferencias. Anótalas”.

“Analiza con tus compañeros la conclusión”.

La idea es que los estudiantes profundicen el entendimiento de las diferencias entre dos o tres dimensiones al observar o vivir otras situaciones. Y por tanto, estarían capacitados para diferenciar en situaciones reales el concepto de poder y la autoridad.

El profesor da sugerencias que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje y pensamiento. Desarrolla actividades tanto grupal como individualmente.

¿Te ayudó la estrategia del debate a pensar sobre el tema del poder y la autoridad? ¿Cómo?

¿Consideras que esta propuesta es oportuna para aplicarla cuando estudies dos temas? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Aplicaciones y evaluación. Esta etapa puede desarrollarse en cinco minutos; en la misma sesión del debate.

El profesor y alumnos evaluarán el dominio del tema y de la capacidad.

- Aprendizaje significativo en el nivel micro-social:

Describe un suceso de tu vida donde uses la comparación de ambos conceptos.

- Aprendizaje significativo en el nivel macro-social:

Compara dos personajes históricos que hayas estudiado recientemente para entender cómo dos líderes pueden ejercer poder o autoridad.

- Aplicación del contenido:

Muestre a los estudiantes situaciones reales, cotidianas, vividas. Identificar las diferencias y semejanzas para ahondar en la transformación de autoridad a poder. O de poder y autoridad.

- Evaluar el proceso de comparación:

Solicite al estudiante que escriba sobre un tema (por ejemplo: en el nivel micro-social: amistad, noviazgo; en el nivel macro-social: nazismo, globalización) que use el diagrama para comparar los conceptos y que razone sobre la manera de proceder en la comparación.

Fuente: Formato adaptado para la práctica docente de María Luisa Sanz de Acedo Lizarraga, en *Cognición en el aula, teoría y práctica*. p. 55

El cierre de la práctica docente del debate lo realizamos al solicitar comentarios finales de los alumnos entre lo vivido de sus experiencias con los conceptos. Un esquema que se anotó implicó, entre otros, indicadores y conceptos de poder y autoridad, que tuvo como objetivo que los alumnos lo retomaran para su evaluación escrita.

	Poder	Autoridad
¿En qué se parecen?	Tiene control	Tiene control
¿En qué se diferencian?	Amenaza de ejercer la fuerza	No necesita amenazar con ejercer la fuerza.
	Tiende al conflicto y a la resistencia.	Tiende al acuerdo y la colaboración

Referencias

Bibliografía

- Adorno, T. W., *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones*, Ediciones Morata, Madrid 1998.
- Albacete, Catalina, Isabel Cárdenas y Consuelo Delgado, “El concepto de poder en la enseñanza de las ciencias sociales”, en *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, número 21, España julio 1999, pp. 47-61.
- Ausubel, David Paul, *Psicología educativa*, Ed. Trillas, México 1978.
- Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino, *Diccionario de política*, Ed. S. XXI, Argentina 2005.
- Caron, Jean-Claude, “La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos”, en *Historia de los jóvenes. II. La edad contemporánea*. Giovanni Levi y Jean-Claude Schmitt. (Coords.), Ed. Taurus, Madrid 1996.
- Comenio, J. A., *Didáctica magna*, Ed. Porrúa, México 2009.
- Chomsky, Noam, *La (des)educación*, Ed. Crítica, España 2002.
- Díaz Barriga, Ángel, “La escuela en el debate modernidad–posmodernidad”, en Alicia de Alba (Comp). *Posmodernidad y educación*. Centro de estudios sobre la universidad, UNAM- Porrúa, México 1998.
- Díaz Barriga, Frida, “Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato”, en *Perfiles educativos*, Centro de Estudios sobre la Universidad, vol. XXIV, números 97-98, México 2002, pp. 6-25.
- Fernández Enguita, M., *Poder y participación en el sistema educativo*, Ed. Paidós Educador, Madrid 1992.
- Foucault, M., *El poder psiquiátrico*, Ed. FCE, Argentina 2004.

- Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Ed. Siglo XXI, México 2003.
- Harold T., Johnson, *Currículum y educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1982.
- Hernández Rojas, Gerardo, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Ed. Paidós, México 2006.
- Lévinas, E., *Fuera del sujeto*, Ed. Caparrós, Madrid 1997.
- Lévinas. E., *De la existencia al existente*, Ed. Arena, Madrid 1981.
- Maffesoli, M., *El tiempo de las tribus*, Ed. Icaria, México 1990.
- Melich, C. M., *Situación y límite de la educación*, Ed. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona 1998.
- Monroy Farías, Miguel; Ofelia Contreras Gutiérrez y Ofelia Desatnik Miechimsky, *Psicología educativa*, FES IZTACALA, UNAM, México 2006.
- Moreno Olivos, Tiburcio, "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", en *Perfiles Educativos*, número 95, 2002, vol. XXIV, pp. 23- 36.
- Morín, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ediciones UNESCO, México 2001.
- Nisbet, John y Janet Shucksmith, *Estrategias de aprendizaje*, Ed. Santillana, México 1992.
- Pansza G., Margarita, Esther Carolina Perez J. y Porfirio Moran O., *Didáctica, Fundamentos de la didáctica*, Tomo I, Ediciones Gernika, México 2009.
- Saavedra R., Manuel S., en *Diccionario en pedagogía*, Editorial pax, México 2001
- Sanjurjo, Liliana y Xulio Rodríguez, *Volver a pensar la clase*, Ed. Homo sapiens, Argentina 2003.
- Sanz de Acedo Lizarraga, María Luisa, *Cognición en el aula, teoría y práctica*, Ed. Universidad Pública de Navarra, España 1999.
- Silberman, Mel, *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier materia*, Ed. Troquel, Argentina 2006.
- Taba, Hilda, *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*, Ediciones Troquel, Buenos Aires 1974.

Tyler, W. Ralph, *Principios básicos del currículo*, Ediciones Troquel, Buenos Aires 1985.

Vázquez, Alicia e Ivone Jacob, "Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes", en María Zulma Lanz (Comp.), *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*, Ed. Noveduc, Buenos Aires 2006.

Zimbalist citado por Lawn Martín y Jenny Ozga, "El trabajador de la enseñanza. Una revaloración del profesorado", en *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo de enseñanza*, Ediciones Pomares, España 2004.

Hemerografía

Periódico *La Jornada*, Lunes 19 de abril de 2010.

Plan General de Desarrollo, en <http://www.cch.unam.mx/principal/sites/default/files/Plan%20General.pdf> (Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2010).

Ciber-grafía

Ausubel, David Paul, *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Ed. Paidós, Barcelona 2002. http://books.google.com.mx/books?id=VufcU8hc5sYC&pg=PA121&dq=aprendizaje+significativo&hl=es&ei=IQKhTvLjD-WMsAKL1p2BBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&sqi=2&ved=0CEEQ6AEwBA#v=onepage&q=aprendizaje%20significativo&f=false (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

Coll, C., E. Martín, T. Mauri, *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Ed. Grao, Barcelona 2007. http://books.google.com.mx/books?id=BzOef9UIDb4C&printsec=frontcover&dq=constructivismo&hl=es&ei=5o6eTu-GAuSxsAKjxr3dCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q&f=true (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

Coll, César (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, V. 1, Ed. Graó, Barcelona 2010, en

<http://books.google.com.mx/books?id=v9r6QKceehsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

Dewey, John, “Los principios morales que cimentan la educación”, en <http://www.unav.es/gep/Dewey/PrincipiosMoralesBILE.html> (Fecha de consulta: 9 de marzo, 2011).

Díaz Alcazar, Francisco, *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España 2002, en http://books.google.com.mx/books?id=Xrupzjt1hkC&printsec=frontcover&dq=Did%C3%A1ctica+y+curr%C3%ADculo:+un+enfoque+constructivista&hl=es&ei=GcGuTq-_As2DsgKCl-mpBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&sqi=2&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q&f=fals

Díaz Alcazar, Francisco. *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, España 2002, en http://books.google.com.mx/books?id=Xrupzjt1hkC&pg=PA32&dq=diccionario+de+did%C3%A1ctica&hl=es&ei=0LWgTvv-NuWHsgLAmTS-BQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEwQ6AEwBQ#v=onepage&q=diccionario%20de%20did%C3%A1ctica&f=true (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

Díaz Barriga, Frida. y Hernández R., G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Ed. McGraw Hill, México 1999, en <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrateg.pdf> (Fecha de consulta: 20 de octubre de 2010).

Díaz Barriga, Ángel, “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, en *Perfiles educativos*, V. 27, número 108, México 2005, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000100002&script=sci_arttext (Fecha de consulta: 19 octubre de 2010).

Magos, Jaime Guerrero, “El debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada”, en http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Magos_Guerrero_Jaime.pdf (Fecha de consulta: 20 de octubre de 2011).

Moran Oviedo, Porfirio; Marín Chávez, Enriqueta, “El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento”, en *Perfiles Educativos*, números 47- 48, México 1994, pp. 56-60, en http://www.cuaed.unam.mx/puel_cursos/cursos/tlax_d_fded_m_tres/modulo/unidades/u1/papel_dcnt.pdf (Fecha de consulta: septiembre de 2010).

Ortiz Ocaña, Alexander Luis, *Diccionario de pedagogía*, Ed. Antillas, Bogotá Colombia 2009, http://books.google.com.mx/books?id=eR22umtiXLAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

Zarzar Charur, Carlos, *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, Ed. FCE, México 2003, en http://books.google.com.mx/books?id=ivQD5oSu2iAC&pg=PA12&dq=propedeutico&hl=es&ei=5n6eTor4L9H1sQLf5uD5CQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwADge#v=onepage&q&f=true (Fecha de consulta: 18 de octubre de 2011).

http://academia.cch.unam.mx/portal/Modelo_Educativo_del_CCH. (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2011).

<http://www.bunam.unam.mx/acercade.html> (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2011).

<http://www.cch.unam.mx/principal/mision> (Fecha de consulta: 2 de noviembre de 2010).

<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2011/07/28/13546979-solo-28-de-aspirantes-a-bachillerato-accedieron-a-primera-opcion-comipems/> (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2011).

<http://www.slideshare.net/Joseman1980/significante-y-significado-1082772> (Fecha de consulta: 19 de octubre de 2011).

<http://es.scribd.com/doc/52582592/19/Recreacion-y-Experiencia-Ludica>