



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
FACULTAD DE FILISOFÍA Y LETRAS**

**La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el  
pensamiento histórico en el Colegio de Ciencias y Humanidades**

**TESIS**

**que para optar por el grado de Maestra en Docencia para la Educación Media  
Superior (Historia)**

**Presenta:**

**Lic. Mariel A. Robles Valadez**

**Comité tutorial:**

**Dr. Roberto Fernández Castro - FFyL**

**Dr. Porfirio Morán Oviedo - IISUE**

**Dra. Adriana Álvarez - FFyL**

**Ciudad Universitaria, Marzo del 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos.**

Toda elaboración de tesis es un trabajo individual; sin embargo quiero agradecer a las personas que directa o indirectamente me apoyaron o estuvieron presentes para la preparación de la misma.

Para empezar, agradezco que la UNAM me ha formado intelectual, personal y académicamente desde mi adolescencia, por ello, celebro la creación de un posgrado como MADEMS, demostrando la nobleza que tiene el ejercicio de la docencia. Así mismo, el trabajo de investigación de esta tesis fue posible gracias a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGPA).<sup>1</sup> También al Programa de Estímulos de la Asociación “Palabra de Clío”.

A mis padres por su amor incondicional, paciencia y comprensión; por educarme como una persona libre y por brindarme su apoyo ilimitado.

A mi asesor de tesis, el Dr. Roberto Fernández Castro, por su orientación y su infinita inteligencia, abriéndome un panorama distinto sobre la epistemología de la historia. A mi segundo asesor, el Dr. Porfirio Morán, por inculcarnos el lado humano de la docencia. Al resto de los sinodales: la Dra. Adriana Álvarez, a la Mtra. Laura Favela Gavia y la Dra. Laura Edith Bonilla.

Además, quiero agradecer especialmente al profesor Seppe de Vreesse, quien a lo largo de mis prácticas docentes en el CCH-Vallejo me enseñó cosas que no se aprenden en la teoría, siempre con comentarios precisos e inteligentes, por tenerme paciencia y creer en mí, dándome la oportunidad de ejercer la docencia.

A mis compañeros de banca: Aracely, Alejandro, César, Anita y Jorge.

Y para mis alumnos, que cada día me esfuerzo para merecerlos.

---

<sup>1</sup> La beca PFPBU-MADEMS durante los estudios de maestría en el periodo comprendido de Agosto del 2011 a Julio del 2013.

## Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I. El modelo educativo y la enseñanza de la historia en el CCH.</b>	
1.1 Consideraciones generales de la Educación Media Superior en México .....	11
1.2 Origen y proyecto educativo en el CCH.....	15
1.3 Orientación y sentido de la enseñanza de la historia.....	21
1.4 Programas de estudio de Historia de México II, sus reformas y actualizaciones.....	26
1.5 ¿Cuál es la situación actual del CCH?.....	34
<b>Capítulo II. Construcción teórica de la propuesta didáctica</b>	
2.1 De la lectura como representación a la inmediatez en la era digital.....	38
2.2 Teoría de la Recepción.....	49
2.3 La construcción del pensamiento histórico a través de la lectura.....	61
<b>Capítulo III. El constructivismo en los procesos de lectura.</b>	
3.1 Sobre la Lectura.....	71
3.2 Características del constructivismo.....	73
3.3 El constructivismo en el aprendizaje y su aplicación en la enseñanza de la Historia...	76
3.4 El constructivismo en los procesos de lectura.....	86
<b>Capítulo IV. Una propuesta didáctica: la comprensión de textos históricos para desarrollar el pensamiento histórico.</b>	
4.1 Explicación de la propuesta didáctica.....	89
4.2 Diseño de la propuesta didáctica.....	93
4.3 Aplicación de la propuesta didáctica.....	102
4.4 Consideraciones finales.....	105
<b>Conclusiones.....</b>	<b>111</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>116</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>123</b>

## Introducción.

*La existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país. Se debe educar para la vida en comunidad; por lo tanto ésta debe formar parte de la institución. Los contenidos de las escuelas de educación básica y media, deben hacer referencia a los asuntos del medio, para así, comprender la realidad.*  
Henry Giroux<sup>2</sup>

La escuela se transforma en el pilar fundamental para el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas, sin olvidar la influencia de otros contextos, como la familia y la sociedad en general; la escuela debe enfocarse en desarrollar un individuo integral, es decir, una persona que cuente con cierta clase de conocimientos pero que también desarrolle habilidades que le permitan ser crítico y creativo. La escuela no sólo debe concebirse como una institución transmisora de conocimientos validados por una sociedad para ser aprendidos. El alumno debe de ser capaz de generar nuevas ideas, aprender a vivir bajo la crítica de personas y realizar juicios argumentados y reflexivos; de igual manera desarrollar su autoconfianza y creatividad.

Sin embargo, la escuela se ha olvidado de estos aspectos y ha tomado como prioridad sólo asegurar la reproducción y repetición de los contenidos de las distintas áreas de conocimiento, reduciendo la valoración del proceso de aprendizaje del alumno a un simple examen. Tal es el caso de la enseñanza del conocimiento histórico, que por cuestiones relacionadas a consolidar una sociedad que comparta y glorifique un pasado común, ha reducido sus posibilidades

---

<sup>2</sup> Henry Giroux. *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona, GRAO, 2001, p. 34.

educativas concibiéndola como un bagaje cultural o algunas veces como una materia de “relleno”.

Particularmente la materia de historia es una de las más reprobadas entre los jóvenes que cursan la educación Media Superior, calificándola como algo ajeno a su entrono histórico-cultural y de poca aplicación en su vida cotidiana comparándola con otras disciplinas como las matemáticas, biología, química e inglés. El pragmatismo de estas materias tiene un fin concreto y preciso; en cambio, con una disciplina que parece acartonada y confusa, los alumnos “consideran que las ciencias duras son más útiles que la historia, pues conciben a esta última como una colección de hechos que tienen que ver con el pasado, como una forma de conocimiento “muerto” de manera que para qué les podría servir fuera de la escuela”<sup>3</sup>.

Ante este panorama desalentador, se agrega la forma en cómo se ha enseñando la historia, ya que al igual que otras asignaturas ésta no escapa al tradicional modelo conductista, donde el aprendizaje se reduce únicamente a memorizar fechas y personajes con el único propósito de pasar la materia. Por lo tanto, los alumnos sólo desarrollan, en el mejor de los casos, la capacidad memorística, y ésta es a corto plazo, pues una vez presentados los exámenes y las pruebas la información es relegada e incluso olvidada.

Dicho lo anterior, la situación es más complicada de lo que parece. A pesar de que se cursa la asignatura a lo largo de seis años de Primaria y dos más a nivel Secundaria, al llegar los jóvenes al bachillerato, la información que aprendieron o memorizaron, si es que permanece en la mente de los estudiantes, está incompleta, fragmentada y muy ambigua; no existe ninguna reflexión y razonamiento, no es un conocimiento significativo para ellos.

Esta funesta realidad en la enseñanza de la historia la podemos confirmar en evaluaciones nacionales, con los resultados de la Prueba Enlace; obedeciendo a

---

<sup>3</sup> Frida Díaz-Barriga. *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL, México, 1998, p. 6.

toda una serie de elementos que intervienen en el acto de educar, como por ejemplo: la inexistente preparación y capacitación de los profesores en el ámbito pedagógico, disciplinar y didáctico; las inadecuadas políticas educativas orientadas a encuadrar a los alumnos al campo laboral y la falta de compromiso por parte del Estado y la Secretaría de Educación Pública para corregir el desastre educativo que vivimos actualmente.

En los últimos años, han surgido cuestionamientos al respecto, emergiendo un interés por renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia orientado a una participación más activa del alumno, en el sentido de que éste sea capaz de llevar a cabo estrategias que le permitan desarrollar un pensamiento histórico y construir un conocimiento significativo. En definitiva, que el estudiante sea capaz de construir los contenidos de la historia de una manera crítica, y que el profesor tome un papel más dinámico en este proceso de reconfiguración.

En este sentido, es claro que la historia es un verdadero conocimiento, pero lamentablemente en las aulas al conocimiento histórico no se le ha dotado de un planteamiento metodológico estrictamente científico y serio. Tradicionalmente la enseñanza de la historia usa y abusa de los recursos no críticos, rutinarios y espontáneos; consecuentemente es obligatorio darle un tratamiento más formal, y acorde a las exigencias tanto de los alumnos como la disciplina historiográfica requieren.

Por lo tanto, como profesores de dicha materia, necesitamos idear métodos, estrategias, materiales y recursos que vayan más allá del simple discurso teórico y la pregunta rutinaria del dato, que hagan más comprensivo y riguroso el trabajo histórico; hacer de la materia “una empresa razonada de análisis”<sup>4</sup>, en la que los estudiantes deben estar conscientes de que no existen verdades absolutas, que no hay personajes “buenos” o “malos”; más bien, hacerles entender que la historia está siempre en constante construcción.

---

<sup>4</sup> Marc Bloch. *Introducción a la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 78.

Dicho lo anterior, se puede considerar a la comprensión de textos históricos como una propuesta didáctica que responde a las exigencias de un conocimiento serio y no impresionista del pasado, donde la finalidad de nuestra disciplina es enseñar a pensar históricamente, pues implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado, mostrando al alumno que la historia siempre está en constante movimiento, que no se da por una suerte de “generación espontánea”, que todos los hechos están relacionados entre sí y en función de otros factores, pues la historia no es algo propiamente del pasado, sino que es un proceso de rupturas y continuidades que deben ser comprendidas y analizadas.<sup>5</sup> Es así, que el pensamiento histórico significa un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos tomen conciencia de la historicidad de los hechos, de que ellos están inmersos en la propia historia.

Para llevar a cabo esta tarea, se realizó una extensa investigación bibliohemerográfica y en medios digitales, sobre diferentes postulados teóricos; además, y muy importante, se retomaron las notas y discusiones vertidas en las distintas materias que tomé en la MADEMS. Tan sólo para ejemplificar: en la parte disciplinaria, se revisaron y buscaron diversos textos sobre la lectura como una representación social; asimismo, se utilizaron textos y estudios sobre la Teoría de la Recepción, por lo que tuve que recurrir a la lectura de textos en inglés para enriquecer mi trabajo y sobre todo, comprensión de la misma. También, se examinaron documentos sobre la didáctica de la lectura en general y del bachillerato en particular; así como documentos que reflexionan sobre la trascendencia de socializar la experiencia lectora.

Estructuralmente esta tesis está constituida sobre tres capítulos y un anexo. En el Capítulo I, **El modelo educativo y la enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades**. Puesto que estamos en una maestría relacionada con

---

<sup>5</sup> Mario Carretero y Manuel Montanero. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, en: *Cultura y educación*, No. 20, 2008, Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO-Argentina y Universidad de Extremadura, pp. 137-139.



la educación a nivel bachillerato, en un primer momento, se ofrece un panorama general de las condiciones sociales, educativas, económicas y políticas de la Educación Media Superior en México. A partir de ahí se revisaron, en un segundo momento, los postulados vanguardistas del modelo educativo del Colegio, pasando por su historia y fundación (lugar donde se realizaron las prácticas docentes) claro, tocando temas como el proyecto educativo, el programa de la asignatura de historia, sus reformas y actualizaciones, el sentido y orientación de su enseñanza dentro de la institución y la situación actual del Colegio.

En el Capítulo II, se hace una **Construcción teórico-disciplinar de la propuesta didáctica**; partiendo de la lectura como representación desde la Nueva Historia Cultural, es decir, de cómo ha sido transformado históricamente el papel de la lectura y cuáles han sido sus significaciones dentro de la sociedad, llegando hasta la lectura en la era digital. Posteriormente, nos enfocamos en la Teoría de la Recepción, al ser una teoría novedosa que estudia el acto de la lectura desde otra perspectiva, o sea, desde una relación dialéctica entre texto y lector; centrando todo su interés en las interpretaciones que construye el lector a partir del texto; revisando a sus principales teóricos: Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser y Umberto Eco. Luego de analizar y estructurar la parte teórica de la lectura, continuamos con definir el concepto de pensamiento histórico a partir de las contribuciones de diferentes autores, como: Mario Carretero, Andrea Sánchez Quintanar, Joan Pagés, entre otros.

En el Capítulo III, **El constructivismo en los procesos de lectura**, la metodología psicopedagógica que se usó, fue el constructivismo, ya que en el ámbito educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo con el alumno; de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende, pues dicho modelo plantea el vínculo entre el profesor y el alumno en la construcción del conocimiento. Se trata

de retomar los conocimientos previos que los alumnos poseen, que se tomen en cuenta con la finalidad de generar nuevos conocimientos.

El Capítulo IV, **Una propuesta didáctica: la comprensión de textos históricos para desarrollar el pensamiento histórico**; como la didáctica de la historia es extremadamente difícil, tanto por la complejidad del tema, cuanto por las recientes innovaciones conceptuales y metodológicas que este campo ha experimentado en los últimos años; lo es también por la persistencia en su enseñanza de modelos pedagógicos de índole reproductiva y memorística, Por lo tanto, a lo largo de éste capítulo se plantea la construcción y aplicación de la propuesta didáctica para desarrollar el pensamiento histórico por medio de la lectura y la comprensión de textos históricos

De esta manera, en el transcurso de los capítulos, se tratará de plasmar el objetivo principal de la tesis, que es el de presentar una estrategia didáctica a través de la comprensión de textos históricos, pues si acercamos a los alumnos al quehacer del historiador -que es la lectura- es factible que logren construir un pensamiento histórico. Además, es posible que por medio de la adquisición de un pensamiento histórico, los estudiantes puedan transferir este tipo de pensamiento, aunque de forma mínima, a otras disciplinas, y lo más importante, a su entorno diario y cotidiano.

Para terminar, este proyecto de tesis se encuentra enfocado en una propuesta didáctica basada en la comprensión de textos históricos para alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades de 4º semestre que cursan la asignatura de Historia de México II, comprendiendo la Unidad temática: Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970; específicamente se vio el tema de los "Movimientos sociales: campesinos, obreros, magisteriales y civiles". Sin embargo, para fines prácticos que responden a argumentaciones académicas y administrativas que pide el posgrado, el tema de tesis sólo abarca dicho periodo, grado, materia e institución. No obstante, la estrategia didáctica que se propone, se

puede aplicar tanto en Historia de México como Universal o Teoría de la Historia, así como en cualquier escuela y grado del bachillerato.

## 1. El modelo educativo y la enseñanza de la historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

*La desigualdad en la distribución de la educación es, quizá, el problema más doloroso del sistema educativo.*  
Pablo Latapí.<sup>6</sup>

### 1.1 Consideraciones generales de la Educación Media Superior en México

Es ineludible que a nivel mundial se reconoce a la educación como un derecho fundamental que promueve la libertad y la autonomía personal. Idealmente, gracias a ella es posible mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de los países. Se sabe, por ejemplo, que el incremento de la escolaridad de la población se asocia con el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y de la identidad y, en definitiva, el fortalecimiento de la cohesión social. De acuerdo con la UNESCO, la educación es un eje importantísimo en el desarrollo, que contribuye a desarrollar el crecimiento, la equidad y la participación ciudadana.<sup>7</sup>

La Declaración Universal de los Derechos Humanos postula que toda persona tiene derecho a la educación, al señalar que la instrucción elemental debiese ser obligatoria y gratuita, y el acceso a los estudios superiores igual para todos.<sup>8</sup> En nuestro país, la educación es parte de los derechos humanos que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce para todos los individuos. Además, la Ley General de Educación (LGE) establece que los ciudadanos tienen las mismas oportunidades de recibir educación y, en su artículo

---

<sup>6</sup> Tomado de: Luis Aguilar Sahagún. "La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México", en: *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, No. 3 y 4, 1999, p. 134.

<sup>7</sup> UNESCO: *acción mundial en pro de la educación*. Francia, 1993, pp.13-15.

<sup>8</sup> ONU, 1948; Art. 26. En: <http://www.un.org/es> Consultado el 23 de mayo del 2013.

32° exige a las autoridades tomar medidas para asegurar condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo y una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en la escuela.

Tradicionalmente, el objetivo de la Educación Media ha sido sumamente complejo, pues ha enfrentado la disyuntiva de preparar para la Educación Superior (ES) o para la vida laboral, dependiendo según las directrices económicas y políticas que se vayan gestando a nivel mundial. Hoy en día se acepta que, dado que el mercado laboral tiende crecientemente a requerir habilidades generales que permitan al trabajador aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías, este dilema va perdiendo relevancia; y a la vez, cobra importancia la idea de que la Educación Media constituye en sí mismo un ciclo formativo, cuyo principal cometido es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad.

Tanto el Banco Mundial como otros organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), coinciden en que el principal objetivo de la Educación Media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, destrezas y aptitudes, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y ser ciudadanos activos, participativos y productivos. A la par, se destaca la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación, así como asegurar la conexión de la educación con las necesidades actuales de los jóvenes y el mundo, logrando que participen activa y dinámicamente en sus procesos formativos.<sup>9</sup>

Refiriéndonos al caso específico de México, la Educación Media Superior (EMS) es uno de los tres niveles del sistema educativo nacional que se encuentra entre la Educación Básica (que comprende Primaria y Secundaria) y los estudios

---

<sup>9</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011, en: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011>. Consultado el lunes 13 mayo del 2013.

profesionales. La LGE establece en el artículo 37 que la enseñanza de tipo medio superior comprende el nivel bachillerato y niveles equivalentes.<sup>10</sup>

Cuando hablamos de EMS, estamos aludiendo a un nivel educativo que se caracteriza por estar constituido por un elevado número de instituciones (tanto privadas como públicas), alumnos y planes de estudio. Está dividida en dos modalidades que han surgido a partir de las diferentes necesidades del país durante el desarrollo del sistema educativo nacional y que ambas se pueden tomar a distancia o presencial. Dichas modalidades son:

- ❖ **Profesional técnico:** Tiene una orientación de formación para el trabajo, es de carácter terminal con opción, en algunos casos, de continuar en la ES mediante la acreditación de materias adicionales (propedéutica). En éste nivel a los alumnos se les prepara como profesionales técnicos en actividades industriales y de servicios. Se atiende principalmente en Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS) e Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA).
- ❖ **Bachillerato general y tecnológico:** Es un nivel educativo propedéutico, que viene a satisfacer las necesidades de la formación general para acceder a la ES. Su objetivo, es ofrecer una educación de carácter formativa e integral, que incluya la adquisición de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, con algunas metodologías de investigación y de dominio del lenguaje. Este nivel de bachillerato se subdivide en bachillerato general y bachillerato tecnológico; con la opción de egresar con una carrera técnica y continuar con estudios profesionales.

---

<sup>10</sup> "Ley General de Educación". En: Diario Oficial de la Federación. 10 de Diciembre del 2004, p. 12.

Respecto a las escuelas de bachillerato general, las de mayor demanda en los exámenes del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) son: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e Instituto Politécnico Nacional (IPN).<sup>11</sup>

Generalmente la edad promedio de la población estudiantil es aproximadamente entre los 15 y los 18 años, es decir, la etapa de la adolescencia en pleno apogeo. Por sus características, dicha etapa educativa es un espacio valioso en el ámbito intelectual, emocional y psicopedagógico; ya que ayuda a los jóvenes en este lapso decisivo y crucial de su vida a alcanzar la madurez propia, reforzando el proceso de formación de la personalidad.

Si bien todos los niveles educativos son importantes para la conformación del individuo, los diferentes niveles escolares enfrentan problemáticas como la escasez de recursos ante el creciente número de niños y jóvenes que demandan una educación de calidad que brinde las posibilidades para formarse en el ámbito académico y laboral, por mencionar alguno. Sin embargo, la EMS enfrenta el gran reto de recibir en sus aulas a adolescentes que están dejando la etapa infantil para ingresar al espacio de los adultos, y en esa transición deberán decidir sobre su futuro, configurando su personalidad tanto individual como en colectivo.

Según un estudio de los científicos Garritz y Talanquer, existen serios problemas en el sistema de educación media, como por ejemplo:

- a) Falta de coordinación. La EMS se encuentra fragmentada y no cuenta con una política central propia. Por un lado, algunos bachilleratos dependen de las universidades, y otras son dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- b) Baja eficiencia terminal.

---

<sup>11</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato, en: <http://dgb1.sep.gob.mx/DGBL.php?DGBOPC=00001&DGBSOPC=000002&DGBOPCD=000002>. Consultado el miércoles 15 de mayo del 2013.

- c) Gran dispersión en objetivos y en estructura curricular, además de organizarse en forma semestral o anual. También la duración puede presentarse en dos o tres años. Para cumplir con la estructura curricular, las condiciones de las instituciones son muy desiguales.
- d) La calidad del profesorado. Faltan cursos de capacitación y actualización entre la planta docente.
- e) Las autoridades educativas han prestado más atención en insertar a los jóvenes en el campo laboral que en formarlos como profesionales con aspiraciones a estudios universitarios.<sup>12</sup>

Finalmente, en nuestro país el nivel medio superior aún no forma parte de la educación obligatoria, pero conforme transcurre el tiempo, ha cobrado mayor importancia en la agenda de las políticas educativas. Así, el bachillerato se ha transformado en un requisito mínimo e indispensable para ingresar al campo laboral; no obstante, la obtención de éste no garantiza nada. Ante esta situación tan compleja económica, política, social y culturalmente, uno de los motivos más contundentes que tienen los jóvenes mexicanos para continuar con sus estudios de bachillerato y ES, es la simple y llana razón de transformar el mundo en el que viven, y no sólo “acreditar la idea de que todo diploma crea el derecho a un puesto de calificación correspondiente.”<sup>13</sup>

## **1.2 Origen y proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.**

El acto educativo no se hace en abstracto, invariablemente implica una aplicación concreta, enmarcada en una estructura institucional. Actualmente la Universidad Nacional Autónoma de México es una de las más importantes instituciones del país de carácter público que atiende a estudiantes en cuatro

---

<sup>12</sup> Garritz y Talanquer. “Advances and Obstacles to the Reform of Science Education in High Schools in Mexico.” En: Silvia A. Ware. *Secondary Science Series*. United States, World Bank, 1999, pp. 75-92.

<sup>13</sup> Edgar Faure. *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid, Alianza, 1972, p. 35.



niveles educativos: bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado. Concretamente, en el área de bachillerato ofrece tres opciones educativas: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>14</sup> y muy recientemente el B@UNAM.<sup>15</sup>

Como todo proyecto educativo, la creación del CCH responde a un momento histórico determinado por las circunstancias económicas, políticas y sociales del contexto internacional, ya que ubicándonos en la segunda parte del siglo XX, se manifiesta el agotamiento y la transición del modelo económico keynesiano a los albores de un modelo económico neoliberal, con una Latinoamérica dependiente de los países hegemónicos. A nivel político, nos encontramos ante los estragos que dejó la Segunda Guerra Mundial y lo que aconteció con la Guerra Fría, había una búsqueda por la libertad, cuestionando la irracionalidad bélica, criticando al sistema mundial, la hegemonía económica, política y cultural impuesta. Estas ideas estuvieron alimentando los movimientos sociales que cobraron esplendor por aquellas décadas.<sup>16</sup>

En el contexto nacional, con la Segunda Guerra Mundial se dieron condiciones favorables para el crecimiento de la industria mexicana; a este periodo de dinamismo económico se le ha llamado el *Milagro Mexicano*. Para lograr estos niveles, el Estado protegió al sector empresarial, comercial y financiero, de tal forma que el gasto público, por ayuda a este sector, llegó a representar costos muy altos socialmente hablando. En apoyo a los empresarios, el Estado construyó la infraestructura y proporcionó bienes y servicios procedentes de empresas paraestatales a precios subsidiados, estimulando el mercado interno a partir de promover el consumo de productos fabricados en el país.

Años más tarde el *Milagro Mexicano* se debilitó, dando paso al modelo de *Desarrollo Compartido*, con el cual el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) pretendía mantener el crecimiento económico, la estabilidad de precios y el tipo de

---

<sup>14</sup> En adelante citado como CCH.

<sup>15</sup> Bachillerato a distancia que actualmente ofrece la UNAM.

<sup>16</sup> Eric Hobsbawm. *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona, Crítica, 2000, pp. 290-322.

cambio, modernizar la industria para obtener una mayor productividad, aumentar las exportaciones y disminuir las importaciones, ampliar el mercado, pero con la novedad de ganar una mejor distribución del ingreso, además de reducir el proteccionismo económico. Para alcanzar la distribución del ingreso, el Estado invirtió una mayor cantidad de dinero en el gasto público con el fin de beneficiar específicamente a la clase media y baja proporcionándoles servicios de educación, vivienda y salud.<sup>17</sup>

Durante el último tercio del siglo XX, en la XII Asamblea de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), se asientan las bases para tener una reforma integral de la Educación Superior, debido a la creciente demanda de educación a nivel medio superior propiciada por la explosión demográfica suscitada en la Ciudad de México y su Zona metropolitana, elaborándose un proyecto para crear un sistema innovador que se llamaría Colegio de Ciencias y Humanidades; el cual nace como respuesta a todas estas demandas educativas y sociales de la época.<sup>18</sup>

Bajo este panorama internacional y nacional, el 26 de enero de 1971 el Consejo Universitario aprueba la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades; con el propósito de atender el aumento de matrícula a los estudios de bachillerato, y al mismo tiempo para resolver problemas internos de la institución, como la desvinculación existente entre las diversas escuelas y facultades, y los institutos y centros de investigación de la UNAM. También para crear la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos y diferentes métodos de enseñanza, para lo cual era necesario constituir una planta docente “con una juventud no exenta de madurez y una madurez no exenta de juventud”,<sup>19</sup> así lo señaló y afirmó en el discurso de inauguración el rector Pablo González Casanova.

---

<sup>17</sup> Carlos Tello. *La política económica de México 1970-1976*. México, Siglo XXI, 1979, p. 40.

<sup>18</sup> Jorge Bartolucci y Roberto A. Rodríguez. *El colegio de ciencias y humanidades, 1971-1980: Una experiencia de innovación universitaria*. México, ANUIES, 1983, p. XXVII.

<sup>19</sup> Gaceta UNAM, Tercera época vol. II, Número extraordinario, 1° de febrero de 1971, p.3.

Algunas ideas relevantes y novedosas en torno al tema educativo que serían la base para el surgimiento del Colegio son:

- ❖ Una crítica al enciclopedismo como tendencia educativa dominante en ese momento, y la apuesta por las materias básicas que permitieran fomentar la vivencia y la experiencia de los métodos y lenguajes.
- ❖ El impulso a un plan de estudios, que proponía formar en un tipo de cultura que privilegiara el aprender a aprender
- ❖ La concepción del “maestro como orientador” en el proceso de aprendizaje y promotor de una enseñanza activa; el profesor como guía y compañero.<sup>20</sup>

Los puntos anteriores, fueron los aspectos más importantes en los que se basó el proyecto y modelo educativo del CCH, consolidando los principios pedagógicos que le otorgaron a la institución una identidad propia acorde a las exigencias internacionales y nacionales. En la misma tesitura, González Casanova anunciaba el Plan de Estudios que lo caracterizó como “una síntesis de una vieja experiencia pedagógica” que, entre otros puntos importantes combatía una enseñanza tradicional y obsoleta, haciendo énfasis en:

...la cultura del especialista que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción, en aprender y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el Plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista; incluye especialidades del mundo contemporáneo que son de la mayor importancia, como la estadística y la cibernética.<sup>21</sup>

En la coyuntura mundial y nacional donde se debatía en torno a un amplio abanico de aspectos que aquejaban a la sociedad, como el autoritarismo, la

---

<sup>20</sup> [www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%EDUCATIVO%20DELCOLEGIO%20DECIENCIAS](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%EDUCATIVO%20DELCOLEGIO%20DECIENCIAS). Consultado el 29 de abril del 2013.

<sup>21</sup> Gaceta UNAM, *op. cit.*, p. 5.

condición humana en el capitalismo, la pobreza, la intolerancia, etcétera; el verdadero problema de *qué se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña*, no podía estar fuera del debate. Desde sus orígenes, el CCH adoptó como proyecto educativo los principios de una educación más libre y no tradicional, en la cual consideró al estudiante como individuo capaz de captar por sí mismo el conocimiento y sus aplicaciones; reconociendo que la educación del alumno tiene una doble finalidad: personal y social, ambas orientadas al desarrollo armónico del educando y al mejoramiento de la sociedad en la que se desenvuelve. En este sentido, el trabajo del docente del CCH consiste en dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para que posea los principios de una cultura científica y humanística; la concepción del maestro como orientador en el proceso de aprendizaje y promotor de una enseñanza activa.

Dicho lo anterior es precisamente donde el concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de educación y formación, por ello, la metodología que se aplica en el Colegio persigue que el estudiante “aprenda a aprender”. El aprender a aprender, ha sido uno de los principios básicos de la filosofía del Colegio, que hasta el día de hoy se mantiene vigente. Este concepto ha tenido diferentes interpretaciones a lo largo de la vida del CCH, la idea general converge en la apropiación por parte del educando de un conjunto de herramientas y metodologías que incluyen aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base que le permitan por sí mismo acercarse e interesarse por el estudio constantemente. Es decir, significa que el alumno de CCH deba adquirir herramientas para proseguir su búsqueda y contacto con el mundo científico, tratando de enseñarle los métodos y técnicas para obtener información y crearle el hábito para aplicarlos a problemas concretos propios y de su entorno social.

Este postulado plantea una necesidad de instruir al alumno a pensar de una manera diferente de como lo ha venido haciendo en la educación tradicional, refiriéndonos a la corriente pedagógica más socorrida en la educación en México:

el conductismo, que es la memorización y repetición de la información. En los procesos educativos, se pretende la consolidación de bases metodológicas, científicas, así como teorías sustentadas, que no sólo repitan los alumnos la información que se obtiene en las aulas o la que investiga al hacer sus tareas, sino que realicen sus propios análisis, interpretaciones y abstracciones. Este es el verdadero significado de aprender a aprender, situando al estudiante como el actor central del acto educativo.

Al mismo tiempo, este paradigma de “aprender a aprender” se le ha vinculado con otras premisas fundamentales para la institución educativa, como: aprender a *ser* y aprender a *hacer*. La primera es promover en el educando la adquisición de actitudes y valores éticos, humanos y cívicos de manera responsable, informada y crítica a su entorno social; la segunda se refiere a desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades, destrezas y capacidades, lo que González Casanova lo subrayó como el aprender a dominar y a trabajar.

Como podemos ver, el proyecto educativo del CCH rechaza en sus planteamientos una formación mecanicista-tradicional, favoreciendo el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, para que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones responsablemente. Por lo tanto, esta idea se vincula con las enseñanzas de Paulo Freire al expresar que “estemos conscientes de que no somos seres acabados sino inacabados”,<sup>22</sup> que tengamos conciencia de ello para continuar siendo sujetos y no objetos de aprendizaje, teniendo presente la diferencia entre el ser condicionado y el ser determinado. En este sentido, el Colegio desde sus inicios, ha formulado su interés por la formación del ser humano de manera integral, es decir, académica y técnica; así como generar la vinculación con la ES en materia de investigación científica, tecnológica y humanística; coadyuvando a satisfacer las necesidades del estudiante y de la sociedad.

Tras este panorama, se espera que los egresados del CCH se distingan por su formación en valores, tanto académicos como cívicos que les permita ejercer un

---

<sup>22</sup> Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2003, p. 55.

papel activo a su propio conocimiento, en el cual, más allá de la información básica, le admita continuar la búsqueda y sistematización de la misma. Igualmente, el Colegio busca formar jóvenes bachilleres en actitudes y valores que los faculten para desarrollarse no sólo como individuos, sino también como ciudadanos.

Finalmente, el CCH es un tipo de bachillerato universitario por lo que comparte con la Universidad la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las ciencias y las humanidades. Lo que lo caracteriza a diferencia de otras escuelas de EMS, es que trata no sólo de que el alumno obtenga conocimientos académicos, sino que los pretende acercar a las herramientas e instrumentos que posibiliten el acceso al conocimiento con el propósito de que sean conscientes de su propia formación y cultura personal; no de conformarse con un conocimiento superficial, banal e insustancial; más bien se trata de que el alumno llegue a una visión lo más objetiva y crítica de la realidad histórica y social en la que vive.

### **1.3 Orientación y sentido de la enseñanza de la Historia en el CCH.**

Antes de entrar en materia debemos contextualizar, pues resulta difícil plantear un problema educativo y una posible solución sin hablar de la gran desigualdad económica, social y los grandes contrastes sociopolíticos que afectan la realidad educativa de nuestro país. La necesidad de alcanzar mejores niveles requiere de grandes transformaciones y decisiones que competen a otros ámbitos de la vida sociopolítica. La EMS bajo este contexto, ha generado expectativas para un número cada vez mayor de individuos. El aprender para la vida aplicando el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, no sólo son los principios y el lema que le dan fundamento al Colegio, sino que adquieren nuevo significado frente a las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales que como estudiantes viven los jóvenes en su tránsito por este nivel.

El desarrollo científico-tecnológico por su parte, demanda una revaloración para lograr un equilibrio entre estos dos campos del conocimiento que le dan nombre al propio Colegio. Edgar Morín,<sup>23</sup> plantea los contrastes entre los saberes y las realidades; la falta de adecuación entre los saberes discordes encasillados en disciplinas y por otra parte, realidades o problemas cada vez más multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios; mismos que se manifiestan dentro del modelo educativo del CCH.

Como cualquier institución educativa, a lo largo de la historia del Colegio, éste ha modificado sus programas de estudio y, por ende, su mapa curricular desde su fundación en 1971; cuestión que se revisará en el siguiente apartado. Sin embargo, antes de examinar las transformaciones a los planes de estudio en la materia de Historia, primero debemos analizar cuál es el tratamiento que se le otorga a esta asignatura dentro del CCH, pues es incuestionable que dicha materia es fundamental para el desarrollo de los educandos, ya que se les enseña a los jóvenes a empaparse de las metodologías exclusivas de las Ciencias Sociales, con el objeto de comprender las problemáticas de los procesos sociales y del acontecer histórico, premisas que engloban los lineamientos de la institución.

Al tratarse de un bachillerato de *cultura básica*,<sup>24</sup> es decir, se toma una postura en la cual la formación no se entiende exclusivamente desde los contenidos temáticos; “consiste esencialmente en la posesión de un conjunto de principios de conocimiento, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya

---

<sup>23</sup> El autor llama un “pensamiento complejo”, a la necesidad de un nuevo sincretismo que no olvide ni la ciencia ni las artes como la poesía o el cine, y siempre enraizado en una exigencia de inteligencia y sensibilidad. En: Edgar Morín. *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral, 2001, pp. 117-128.

<sup>24</sup> El concepto de *cultura básica*, se refiere, según José Bazán Levi, a una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante. Se trata de dotarlos de una cultura común en Ciencias y Humanidades que, independientemente de las profesiones a que se dediquen, los capacite para comprender los problemas de la naturaleza y la sociedad, profundizando en su propio conocimiento. Por medio de estos campos de actividad intelectual o materias, el alumno deberá adquirir un dominio básico, lo que sitúa a los objetivos de aprendizaje mucho más que en lo meramente nocional o monográfico. Así, con este nuevo enfoque de *cultura básica*, se hace posible que el alumno tenga la vivencia y la experiencia de métodos como: matemáticos, español, histórico-social, ciencias experimentales y lenguas; a través de un aprendizaje activo.

combinación el sujeto pueda obtener mejores saberes y prácticas”.<sup>25</sup> Este tipo de bachillerato enfatiza la formación antes que la información y considera vigentes los principios educativos generales del CCH postulados en 1971 y que forman la filosofía de la escuela: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.<sup>26</sup>

Hablando en términos curriculares, es un hecho fehaciente que desde la creación del Colegio, la materia de Historia se imparte de forma obligatoria desde el primer hasta el cuarto semestre, enmarcada en el Área Histórico-Social (AHS); especificando que los dos primeros semestres es Historia Universal y Contemporánea I y II, y los siguientes semestres corresponden a Historia de México I y II. Para el último año de bachillerato la asignatura se cursa de manera opcional bajo el título de Teoría de la Historia, dependiendo del área a la que se enfoque o dirija el alumno para su formación profesional.

No podemos dejar de preguntarnos por qué a nivel bachillerato la materia de Historia se encuentra incorporada desde el primer hasta e cuarto semestre de manera obligatoria. Una probable respuesta es que ello permite brindar una serie de concepciones que amplían, lo más competente posible, los procesos sociales de los hechos históricos vistos desde el presente, con el objetivo de que los alumnos del CCH comprendan la historia desde una perspectiva de totalidad, pero orientada hacia la actualidad. A partir de los cuestionamientos del presente, los estudiantes podrán formarse paulatinamente una conciencia histórica que les haga factible conocer su entorno histórico-cultural, comprender los distintos momentos de la historia, preguntarse y explicarse las causas que los han originado y situarse en la sociedad actual para enfrentarse a problemas futuros;<sup>27</sup> ya que uno de los propósitos educativos del AHS es la necesidad de explicar el mundo en el que

---

<sup>25</sup> José Bazan Levi, “Un bachillerato de habilidades básicas”, en: Revista de la Educación Superior; Crisis y educación superior en el contexto actual, No. 65, Enero 1988, p.29.

<sup>26</sup> Dicho lema se vincula con las propuestas de la UNESCO, como lo señala el Dr. Bartolucci en su libro: *El colegio de ciencias y humanidades, 1971-1980: Una experiencia de innovación universitaria*. México, ANUIES, 1983, p. 57.

<sup>27</sup> <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf> Consultado el 27 de abril del 2013.



viven los alumnos como parte de la naturaleza social del ser humano, construir modelos explicativos para interpretar y poder transformar su realidad. Los conocimientos de lo social constituyen uno de los rasgos esenciales de la naturaleza social humana que desde Aristóteles sostenía que el hombre es un animal político y social.

El programa de estudios especifica lo siguiente:

El sentido fundamental del Área Histórico-Social es que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía, de modo que puedan analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico, de los problemas sociales y del pensamiento filosófico.<sup>28</sup>

En la asignatura de Historia Universal I se estudian en su primera unidad algunas interpretaciones que tiene nuestra disciplina, con la finalidad de construir una definición del estudio de la historia. Son de interés estos primeros acercamientos con el conocimiento histórico a nivel bachillerato para que los alumnos se familiaricen con diversas concepciones de la historia, y en las subsecuentes unidades y semestres, los educandos ya tengan este panorama general. Así, la doctora Andrea Sánchez Quintanar señala, respecto a la formación de los alumnos para la adquisición de una conciencia histórica, que ésta implica un conjunto de nociones de sí mismo dentro del mundo del que es parte, lo que condiciona el actuar social.<sup>29</sup> Ante ello, el trabajo docente encierra una noble labor que incluye un serio compromiso en la formación, lo digo como profesora en ciernes.

Por lo tanto, el planteamiento en el perfil de egreso es formar la conciencia histórica del alumno a nivel mundial, posibilitar el conocimiento de nuestros

---

<sup>28</sup> Unidad Académica, 1996, p.53.

<sup>29</sup> Andrea Sánchez Quintanar. *Rencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, UNAM-PAIDEIA, 2002, 31-46.

orígenes, comprender los distintos procesos históricos del país, identificar las causas que los han originado y situar los procesos en la sociedad actual para enfrentar los problemas futuros, la comprensión de nuestra historia, debe completarse con la del entorno mundial, por el que nuestro país necesariamente se ha visto y se ve afectado. Por tal motivo y según lo que establece el Plan de Estudios, se cursa desde el ingreso al Colegio la asignatura de Historia Universal y Contemporánea I y II, posteriormente Historia de México I y II.

Con respecto a los métodos de enseñanza de la historia,<sup>30</sup> los autores Enrique Dávalos y Elvira López Rodríguez realizan una investigación en la que concluyen que se presentan tres modelos o propuestas pedagógicas en la organización de los cursos. La primera es la escuela tradicional, caracterizada por la exposición del docente, con las típicas actividades, como la revisión de tareas y cuestionarios, y la acreditación se realiza con base en exámenes individuales. El segundo modelo, es la didáctica basada en la enseñanza activa, la cual fomenta la participación de los alumnos en exposiciones u otras formas de intervención de manera individual o colectiva. Aquí la acreditación es más elaborada, se basa en mediaciones y trabajos de investigación, utilizándose muy poco el examen. Por último, tenemos la didáctica crítica; caracterizada por la consecución del aprendizaje significativo, por la diversidad de actividades de aprendizaje, por la búsqueda consciente de adecuar el programa a las singularidades del grupo, por la acreditación más ajustada por la solidez con que el maestro domina su materia y por su trato de manera horizontal y no autoritario.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Nota: Cabe señalar que como aprendiz del noble oficio de la enseñanza, al realizar mis prácticas docentes, asistí a varias clases y con distintos profesores que impartían la materia de Historia en el CCH-V; con el fin de encontrar ideas de cómo me gustaría dar clases y aprender más al respecto. Por lo cual, el estudio de Dávalos y López me pareció pertinente, pues retratan muy bien el acto docente que suelen seguir los profesores.

<sup>31</sup> Enrique Dávalos y Elvira López. "Historia Universal, Historia de México I y II, y Teoría de la Historia. ¿Qué se enseña en el área, cómo se enseña y bajo qué condiciones", en: Cuadernos del Colegio, No. 53. CCH, UNAM, 1996, pp. 191-193.

Así, el tratamiento de la materia de Historia en el CCH parte de la intención de que el alumno se reconozca como un ser con historicidad,<sup>32</sup> cuando se propone entender el presente como resultado de un proceso histórico-social, requiere de métodos de investigación y técnicas de aprendizaje que se le enseñaron durante los cursos. Los estudiantes aprenderán a preguntarle a la historia lo que desea saber, utilizando determinados recursos e instrumentos; atravesará por las etapas de describir, explicar y analizar en forma crítica, obedeciendo los parámetros que se establece en el programa de estudios.

#### **1.4 Programas de estudio de la materia de Historia, sus reformas y actualizaciones.**

Antes de abordar directamente los cambios que ha tenido la materia de Historia, debemos contextualizar el proceso de actualización y/o modificaciones del programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades a partir de su fundación hasta tiempos actuales, con la finalidad de entender más a fondo la repercusión en la asignatura que nos interesa.

Como se expuso anteriormente, para conquistar el conocimiento auténtico y la formación de habilidades y actitudes, desde sus orígenes, el Colegio trabaja con una metodología en la que participa el estudiante activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor; de esta forma, el docente no sólo es el transmisor de conocimientos,<sup>33</sup> sino una guía responsable del alumno al que propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que por su propia cuenta y

---

<sup>32</sup> La historicidad es un concepto que veremos más a fondo en el Capítulo II.

<sup>33</sup> Nota: Debo aclarar que personalmente no me gusta designar la figura del docente con palabras como: facilitador, transmisor o guía, ya que se reduce y minimiza el trabajo docente. Considero que dichas palabras delimitan tanto el trabajo pedagógico que realiza el profesor, así como su preparación académica según sea su disciplina. Sin embargo, como esta es una maestría sobre educación, debo adaptarme y actualizarme en el vocabulario pedagógico.

mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática lo logre paulatina y adecuadamente.

Para que se alcancen dichos propósitos, el CCH utiliza programas de estudio acorde a las necesidades cognoscitivas y académicas de los jóvenes estudiantes; siendo importante considerar los contenidos de los programas en la medida que sean susceptibles de ser enseñados y aprehendidos por los alumnos. Para lograrlo, es importante tomar en cuenta el nivel de desarrollo y capacidades cognitivas de los estudiantes, lo que determinará la selección del material y el enfoque didáctico, ya que la institución educativa está muy pendiente de ello y en concordancia con su propio proyecto educativo:

...capacidades de dominio de nociones de tiempo convencional, pasado a dominio de la situación especial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias, hasta llegar, al final de los ciclos educativos, a formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales.<sup>34</sup>

No obstante, el CCH, como cualquier institución educativa, ha tenido transformaciones o actualizaciones en sus planes de estudio. La más importante ha sido la reforma del año de 1996. A pesar de que el mapa curricular que brindaba el Colegio en 1971 ofrecía ventajas y presentaba innovaciones educativas diversas como la promoción del aprendizaje autónomo y el número reducido de asignaturas; para la década de los años 90, se detectaron algunas circunstancias que obstaculizaban la ejecución del proyecto educativo y la formación de los jóvenes con el perfil de egreso marcado por la institución; como por ejemplo, la corta edad que tenían los alumnos al ingresar al CCH en comparación con generaciones anteriores, dificultando el desarrollo de habilidades y actitudes encaminadas al aprendizaje autónomo; y las limitantes para el ejercicio de la

---

<sup>34</sup> Joaquín Prats. "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española", en: Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. No. 05, 2004, p. 50.

docencia (dispersión en los programas de las asignaturas, la brevedad en las sesiones de trabajo y el excesivo número de alumnos).<sup>35</sup>

Así, el CCH emprendió desde finales de 1991 un proceso de actualización del Plan de Estudios, pues quince años con el mismo mapa curricular y con circunstancias internas y externas totalmente distintas, siendo necesario renovarse; por lo tanto, ésta transformación pudo concretarse cinco años después, en 1996. El 11 de julio del mismo año, el pleno del consejo Académico del Bachillerato aprobó por unanimidad las modificaciones al plan y los programas de estudio del Colegio. Al respecto, el autor Gustavo Ayala nos dice lo siguiente:

La propuesta de modificaciones mantiene lo fundamental del modelo educativo del bachillerato del CCH, y reconoce propósitos del plan anterior que no fueron suficientemente alcanzados, así como las principales deficiencias en la formación académica de los alumnos. El nuevo plan pone énfasis en la formación metodológica y el rigor científico; además, estableció que con la actualización de contenidos y la metodología de la enseñanza, y el ofrecimiento de programas de estudio con enfoques disciplinarios y pedagógicos bien definidos, se lograría un mayor grado de coincidencia en el desarrollo de los cursos y un mejor aprovechamiento de los recursos, propiciándose el enriquecimiento de la docencia en todos los planteles.”<sup>36</sup>

Particularmente, las modificaciones realizadas pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- ❖ Ampliación del número de horas del trabajo en grupo, fijando sesiones de clase de dos horas.

---

<sup>35</sup> “Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar”. UNAM, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2012, pp. 26-29.

<sup>36</sup> Gustavo Ayala. “Aprobó el Consejo Académico del Bachillerato el nuevo plan de estudios del CCH.”, en: Gaceta UNAM, Sexta época, V.I, Ciudad Universitaria, 5 de agosto de 1996, p. 10.

- ❖ Actualización, selección y reorganización de los contenidos de las distintas asignaturas, renovando sus enfoques disciplinarios y didácticos.
- ❖ Modificación, actualización y reorganización de los contenidos de los programas de las materias del Área de Matemáticas, aumentando una hora de trabajo semanal.
- ❖ Incremento de un semestre en el tiempo dedicado a diversas materias: Física, Química, Biología e Historia Universal, Moderna y Contemporánea.
- ❖ Integración de los contenidos de lagunas asignaturas en otras.
- ❖ Incorporación de la materia de Lengua Extranjera como obligatoria.
- ❖ Introducción de nuevas materias: Taller de Cómputo, Antropología, Temas Selectos de Filosofía y Análisis de Textos Literarios como materias optativas en los dos últimos semestres.
- ❖ Adecuación de los criterios para la selección de materias de quinto y sexto semestres, al proponer esquemas preferenciales según la afinidad de las asignaturas con las posibles carreras profesionales de destino.<sup>37</sup>

En general, esta nueva actualización es un reajuste, ya que conserva en esencia lo que se refiere al modelo educativo del Colegio: *cultura básica*, organización académica en cuatro áreas, el reconocimiento del estudiante como actor de su formación y el papel del profesor como facilitador del aprendizaje. Al mismo tiempo, el Plan de Estudios Actualizado (PEA) se enfocó más en el aprendizaje que en la enseñanza, fomentando la iniciativa y potencial de investigación y análisis de los alumnos.

Dicho lo anterior, ¿qué transformaciones modificaron el mapa curricular de la materia de Historia? Debemos recordar que la actualización de 1996 implicó una reestructuración no sólo en los contenidos de cada asignatura, sino también el mapa curricular. Durante el Plan de Estudios de 1971, se tenían tres horas a la semana; se agregó un semestre más a Historia Universal, Moderna y Contemporánea, y se

---

<sup>37</sup> Ayala, 1996, *op. cit.*, pp. 29 y 30.

pusieron en el mismo ciclo Historia de México I e Historia de México II. Teoría de la Historia ya no se tomaría en el cuarto semestre, pasándose para quinto y sexto semestre bajo un carácter optativo. Dentro de este nuevo Plan, se agrega como obligatoria para alumnos de quinto y sexto semestre, una de las dos materias de Filosofía. Aparece también como asignatura optativa Antropología.<sup>38</sup>

En cuanto a lo pedagógico, éste Plan indica una didáctica para el área, la cual puede entenderse como curso-taller; veamos lo siguiente:

Al proponer el curso taller se piensa no sólo en objetivos de conocimiento y actitud, sino también en objetivos de habilidades pues así como interesa que los alumnos manejen un mínimo básico de conocimientos de la asignatura, también importa que desarrollen habilidades de comprensión de lectura, de análisis de textos, de investigación, de expresión verbal, etcétera, cuya práctica y desarrollo son difíciles de alcanzar en sesiones de una hora. Se considera que un curso de más tiempo continuo de trabajo en grupo escolar, puede facilitar el cumplimiento de estos objetivos. Los fundamentos y objetivos del curso taller en materia pedagógica son que el alumno aprenda a aprender, lo que significa a pensar, a hacer y a ser. El proceso de aprender se centra en la enseñanza y el aprendizaje del alumno con el grupo y de ambos con el profesor.<sup>39</sup>

Posteriormente, entre 2001 y 2003 se llevó a cabo una revisión y un ajuste de los Programas, con la intención de especificar los aprendizajes a alcanzar, adaptar los contenidos y actualizar la bibliografía y las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los programas fueron reestructurados al tomar como eje fundamental a los aprendizajes (que sustituyeron los objetivos de aprendizaje), con el propósito de que docentes y alumnos pudieran ubicar los logros esperados en

---

<sup>38</sup> <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>. Consultado el 29 de abril del 2013.

<sup>39</sup> *Programas de estudio para las asignaturas de Historia Universal, Moderna y Contemporánea i y II*. UNAM-CCH, 1996, p. 8

cada una de las asignaturas y evitaran centrarse en abordar todos los temas y subtemas que contienen convencionalmente los programas. Estos planteamientos se tradujeron, a su vez, en la institucionalización de un formato para la organización de los programas de estudio y que aún siguen vigentes. Enmarcando la Unidad, los Propósitos y el Tiempo; y en un cuadro se desglosan los Aprendizajes, las Estrategias y la Temática, y finalmente la Evaluación y la Bibliografía.

Nuevamente para el 2006 se modifican nuevos aspectos. En el Plan de Estudios del Colegio, correspondiente a febrero del mismo año, en lo que corresponde al Área Histórico-Social, marca las características de egreso que deben de tener los alumnos:

Inducir a los alumnos al análisis, interpretación y comprensión de la realidad social, entendida como una realidad dinámica, múltiple y compleja. Para tal fin, en su estructura curricular se incluyen disciplinas –convertidas en materias escolares– que constituyen dos formas diferentes de conocimiento de dicha realidad: la científica y la filosófica. La forma científica incluye las variantes histórica y social con objetos de estudio específicos para cada disciplina-materia. La filosófica, por su parte, incluye las variantes racional, sensible e imaginativa con una visión omnicomprendensiva de la humanidad. Ambas formas de conocimiento aplican métodos rigurosos no excluyentes sino complementarios, orientados y asumidos con un sentido holístico.<sup>40</sup>

Como vemos, los logros a obtener en cuanto a las características formativas con las cuales deben egresar los estudiantes, rumbo a su formación profesional, es ambiciosa como todo programa educativo requiere. Aspira a metas objetivos amplios, que son retos, pero la cuestión radica en saber cómo alcanzar tales metas.

---

<sup>40</sup> UNAM y CCH, 2006, p. 60.



En este sentido, es importante considerar que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos de índole sociocultural, al llevar a la práctica sus habilidades y la actitud que asumirá en la ampliación de sus nuevos conocimientos, para ampliar sus concepciones ante la realidad que lo rodea:

Los saberes que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc. Dichos saberes, entiéndase, no simplemente transmitidos por unos y reproducidos por otros, sino que en torno se crean interpretaciones y asimilación de significados, gracias a la participación conjunta de ambos participantes; así, los aprendices tiene oportunidad, una y varias veces, de recrearlos en formas varias durante su participación y mientras efectúan la reconstrucción de la cultura en la que se desarrollan.<sup>41</sup>

Refiriéndonos a lo anterior, el autor alude al aprendizaje significativo y no está fuera de los planteamientos de las propuestas de formación para los alumnos del CCH. Un elemento medular a considerar es la responsabilidad del docente para llevar a cabo los diferentes contenidos establecidos en el proyecto educativo del Colegio. No serán, por lo tanto, contenidos meramente temáticos, más bien una relación de contenidos transversales que, incluyen el desarrollo de habilidades y actitudes con la finalidad de fortalecer el aprendizaje a través del conocer, hacer y el ser del estudiante. La transversalidad que conlleva intenciones de una formación en el bachillerato de la UNAM asume el sentido del AHS, que es formar a los alumnos en la cultura básica propia del Colegio.

Los planes de estudio del CCH asumen el compromiso del perfil del alumno, quien al egresar debe poseer conciencia histórica, capacidad de análisis de los procesos históricos por medio del estudio de diferentes corrientes de interpretación histórica y de sus métodos y elementos para entender el pasado, el

---

<sup>41</sup> Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 1998, p. 230.

presente y divisar<sup>42</sup> el futuro de la humanidad, relacionándolo con el propio del alumno, es decir, con su formación como ciudadano.

Finalmente, el año pasado, la Dirección General de CCH planteó impulsar una política de mejora y renovación del modelo educativo del Colegio, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje de los alumnos y la labor docente; respondiendo al momento histórico que vivimos actualmente en la era de la globalización. La propuesta para el proceso de actualización del Plan de Estudios contiene doce puntos que se consideran el marco de referencia para realizar las modificaciones pertinentes, y que serán adaptados, enriquecidos o en su caso reformulados por la Comisión Especial Examinadora del Documento Base.

A continuación se presentan los doce puntos:

1. Redefinir el perfil del egresado.
2. Actualizar los Programas de Estudio.
3. Formar y actualizar a los profesores.
4. Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física.
5. Instituir el idioma Inglés por tres años.
6. Fortalecer el idioma Francés como segunda lengua extranjera.
7. Adecuar la selección de materias de tercer año.
8. Establecer el horario continuo de 7:00 a 19:00 horas, en turnos 01 y 02.
9. Implementar clases de 1.50 horas de duración.
10. Ofrecer de manera opcional recursamientos mediante cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen presencial.
11. Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura.
12. Incorporar una materia en el Primer semestre, denominada “Estrategias para aprender a aprender”.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Debo puntualizar que no estoy muy de acuerdo con la idea de la historia como “historia maestra de la vida”, pero por propósitos académicos que persigue el programa de estudios, se debe poner los fines de la enseñanza de la historia en el CCH.

## 1.5 ¿Cuál es la situación actual del CCH?

Para cerrar este primer capítulo, y a petición de mis asesores de tesis, considero importante que como alumna egresada tanto del Colegio de Ciencias y Humanidades-Plantel Vallejo, de la MADEMS y como profesora en ciernes de dicha institución, pueda ofrecer una reflexión lo más objetiva posible sin caer en panegíricos ni en invectivas en torno al modelo educativo que ofrece el Colegio. Más bien, se trata de tener en cuenta que el CCH es un objeto de estudio al que me he acercado desde otra perspectiva a lo largo de los dos años que estuve en MADEMS y en este momento como profesora, lo cual me permite conocer el pasado y los problemas educativos y sociales que ha enfrentado desde su fundación y que aún no se han podido resolver por circunstancias ajenas y no ajenas al Colegio.

Es un hecho fehaciente que el Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución educativa que durante casi cincuenta años ha logrado establecer y consolidar su carácter innovador en el terreno de la Educación Media Superior; formando parte del sistema de bachillerato junto con la Escuela Nacional Preparatoria (recordemos el subcapítulo 1.2) y al recién formado Bachillerato a Distancia, pertenecientes todos a la Universidad Nacional Autónoma de México. Los elementos que conforman una institución como el Colegio, en términos generales son: los profesores, los alumnos, los planes y programas de estudio, los directivos y los administrativos; todo esto hace que una institución educativa de esta naturaleza funcione y se desarrolle a pesar de los distintos momentos históricos por los que ha tenido que transitar.

Como se abordó en los subcapítulos anteriores, desde la fundación del Colegio, la vida académica gira alrededor de cuatro áreas o cuatro campos de conocimiento enfocados al concepto de *cultura básica*: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación, con la

---

<sup>43</sup> <http://www.cch.unam.mx/actualizacion>. Consultado el 29 de abril del 2013.

oportunidad de impulsar la interdisciplinariedad entre las diversas asignaturas con el propósito de que cada una contribuya desde su propia especificidad en la formación del alumnado. Sin embargo, estas áreas “no se ofrecen como unidades discretas, yuxtapuestas, sino relacionadas entre sí e integrados a conjuntos culturales más amplios”<sup>44</sup>. Se enfatiza que el modelo educativo que propone el CCH a través de los Programas de Estudios, sea la formación integral de los estudiantes con la participación comprometida, activa y responsable de cada sujeto en su propio aprendizaje.

A partir de este ciclo escolar 2014-1, me he incorporado como profesora de asignatura en el plantel Vallejo, impartiendo la materia de Historia de México I en el tercer semestre vespertino. Con base en mi inicial experiencia docente, en la primera sesión, pude percibir que desde la óptica de los alumnos, el conocimiento histórico es considerado como un saber de escasa utilidad que no tiene mayor trascendencia ni aplicación para su vida cotidiana y profesional; sólo es una asignatura más que es necesario aprobar. Para los menos, su aprendizaje es “un poco” importante porque les permite conocer y acercarse a la historia de su país, su cultura y tradiciones.

Por otra parte, es importante considerar las limitaciones con las que se incorporan las nuevas generaciones al bachillerato. Una gran mayoría no sabe leer de manera correcta, ni comprender lo que dicen los textos. Tampoco han desarrollado habilidades básicas como resumir, comparar, sintetizar, formular preguntas; incluso, les cuesta trabajo poner atención y escuchar tanto al profesor como a sus compañeros, ya que están inmersos en la tecnología y recursos que les ofrece su equipo móvil; por lo tanto, les cuesta mucho trabajo expresar de manera escrita y oral sus ideas.

Ante la imposibilidad de enseñar y aprender todo el contenido que tiene una asignatura, se recomienda seleccionar de cada unidad programática lo esencial, lo básico de los contenidos pero, evitando una enseñanza superficial y

---

<sup>44</sup> José Bazán, 1988, *op. cit.*, p. 28.

trunca, dividida y subdividida hasta el exceso, y una enseñanza abundante y enciclopédica. Es decir, se puntualiza como parte sustancial de lo formativo que el alumno adquiera aprendizajes significativos, esto es, conocimientos, pero sobre todo habilidades de trabajo intelectual generales y propias de los distintos campos de conocimiento; evitando su pasividad en el aula y los saberes repetitivos, característicos de la enseñanza tradicional, acotándose esto al modelo educativo del CCH.

En este sentido, la educación que ha tratado el Colegio de Ciencias y Humanidades de establecer desde su origen hasta ahora, es el de la educación como un fenómeno social existencial, pues trasciende el mero sentido capacitacionista de la instrucción, para colocarse como un proceso didáctico de transmisión-recepción; este proceso didáctico de transmisión-recepción, “es cruce y encuentro, pero también desencuentro y ruptura, implica el diálogo y, por tanto, el necesario reconocimiento de la persona como un ser en permanente formación”;<sup>45</sup> donde el alumno posee, en ese diálogo con los profesores y los contenidos temáticos, habilidades intelectuales que le permitan un crecimiento intelectual y valoral autónomo.

Hoy por hoy el Colegio ha tenido que actualizarse y adecuarse a las nuevas exigencias sociales y educativas, transformando un tanto el modelo educativo con el que fue fundado. Sin embargo, como alumna egresada del CCH-Vallejo hace poco más de diez años, observo que ha mejorado en el aspecto de atención y cuidado en los alumnos, pues en el entendido de ser un bachillerato más libre, autónomo e independiente, no contemplaba un seguimiento en el desempeño académico del alumnado, y ni qué decir que los padres de familia estuvieran de manera voluntaria o involuntaria al pendiente de sus hijos, por lo que la deserción era mayor. En cambio, actualmente, el Colegio ha puesto más cuidado en ese

---

<sup>45</sup> Elsa González Paredes. *Elementos para una pedagogía emergente. La formación normalista. Hacia una educación humanizadora*. México, Plaza y Valdés Editores, México, 2013, p. 86.

aspecto, involucrándose e involucrando a los padres de familia, situación que me parece loable sin caer en imposiciones autoritarias.

En cuanto al ejercicio de la práctica docente, pienso que han mejorado las condiciones materiales e inmobiliarias del Colegio, teniendo salones de cómputo, proyectores y televisores en cada salón, préstamo y equipo de computadoras para el profesor, y la creación del Portal Académico, que ayuda a integrar a los docentes en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ofreciendo más opciones y herramientas para realizar un trabajo más diverso y cercano a las exigencias tecnológicas que a nivel mundial se están desarrollando.

Para concluir, considero que el Colegio de Ciencias y Humanidades ha mejorado en algunas cuestiones, como: las instalaciones, una planta docente más preparada, la creación del Portal Académico y ofrecer más atención al desempeño del alumnado; todo esto con el objetivo de brindar a los estudiantes una educación más completa, adquiriendo a su egreso una capacidad de reflexión, de informarse por cuenta propia, de resolver problemas y de mantener relaciones de respeto, compromiso y solidaridad con quienes constituyen su medio familiar, escolar y social. Por lo tanto, a pesar de encontrarnos ante un neoliberalismo educativo, donde es más importante insertar a los alumnos al mercado laboral y no fomentar el valor y el amor por el conocimiento, no se abandona del todo el lema del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, y esto se debe gracias al trabajo que hacen los profesores a contracorriente.

## 2. Construcción teórico-disciplinar de la propuesta didáctica.

...el texto es "producido" por la imaginación y la interpretación del lector que, a partir de sus capacidades, expectativas y las prácticas propias de la comunidad a la que él pertenece, construye un sentido particular. De manera ciertamente paradójica, este sentido es dependiente e inventivo: dependiente puesto que debe someterse a las constricciones impuestas por el texto; inventivo puesto que desplaza, reformula, subvierte las intenciones de las que han producido el texto y el libro en que se apoya este texto.  
Roger Chartier<sup>46</sup>

### 2.1 De la lectura como representación a la inmediatez en la era digital.

Ante las circunstancias tan caóticas en las que se vio inmersa Europa en tiempos de la posguerra, donde la historia con sus conmociones trastocó una vez más la conciencia histórica de occidente; así, el discurso histórico que se había fundamentado sobre la idea de progreso y civilización era totalmente incongruente con los nuevos acontecimientos y reconfiguraciones que se estaban gestando en el mundo contemporáneo. Bajo esta situación de crisis, se tiene la necesidad y la aspiración hacia una historia diferente, que responda a las nuevas interrogantes del hombre contemporáneo, surgiendo como producto de las circunstancias: la escuela francesa de los Annales, con Marc Bloch y Lucien Febvre.

Posteriormente, esta nueva corriente historiográfica pasa a ser una ruptura epistemológica de la historia con la publicación de *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, de Fernand Braudel. Dicha obra estaba destinada a evolucionar y a expandir los contenidos y las metodologías en el terreno histórico; en la que Braudel fue una figura clave para la evolución y expansión continental de los Annales, proyectándose como un artífice en materia de

---

<sup>46</sup> Roger Chartier. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1995, p. VI.

organización y clasificación, preocupado por consolidar y ampliar el territorio del oficio del historiador consiguiendo el apoyo institucional cada vez más firme. Además, supo mirar con amplitud el pasado y otorgó a los historiadores la posibilidad de moverse en tres tiempos (larga duración, coyuntura y acontecimiento) de distinta densidad y diferente dinamismo, para lo cual, fue necesario abatir fronteras entre las ciencias humanas donde la historia sería la rectora de esta eclosión en las Ciencias Sociales.<sup>47</sup>

Empero, esta hegemonía de la historia cuantitativa y estructural que había instaurado Braudel en el terreno del campo historiográfico occidental empieza a resquebrajarse en la década de los años ochenta del siglo XX, debido a una crisis general de las Ciencias Sociales y de los grandes paradigmas:

La historia es vista como una disciplina todavía sana y vigorosa, y sin embargo, con incertidumbres debidas al agotamiento de sus alianzas tradicionales (con la geografía, con la etnología y la sociología) y a la desaparición de técnicas de tratamiento como modos de inteligibilidad que otorgaban unidad a sus objetos y a sus avances. El estado de indecisión que la caracteriza en la actualidad sería como el reverso mismo de una vitalidad que, en forma libre y desordenada, multiplica los talleres, los encuentros, las experiencias.<sup>48</sup>

Roger Chartier afirma que los cambios que empiezan a producirse en el trabajo histórico, se originaron realmente por una toma de distancia por parte de los historiadores con respecto a ciertas prácticas de investigación y formas de trabajo poco consistentes, que se consideraban los principios de inteligibilidad de

---

<sup>47</sup> Francois Dosse. *La historia en migajas. De annales a la nueva historia*. Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 1988, pp.102-105.

<sup>48</sup> Chartier, 1995, *op. cit.*, p. 45.



las dos primeras generaciones de Annales. Nos dice que estos principios son: el postulado de la historia total; la necesaria definición territorial de los objetos (ciudad, país, región) como condición indispensable para posibilitar la recolección de datos que exigía la realización de la historia total; la importancia dada a lo social para organizar la comprensión de las diferenciaciones culturales. Al renunciar a estos postulados se deja el campo libre para que se dé una pluralidad de enfoques y comprensiones.<sup>49</sup>

Es así que empiezan a surgir nuevas escuelas historiográficas, como la historia de las mentalidades y la historia cultural. Dichas corrientes transformaron por completo el estudio de la historia, dotándola de una proyección más amplia, extendiendo sus brazos a temas que antes no hubieran podido ser considerados dentro de la disciplina. Esta configuración particular se vincula con el estado de las Ciencias Sociales en ese momento: como la sociología, lingüística y etnología, que cuestionan la prioridad dada por la historia al estudio de las coyunturas de las estructuras sociales y económicas con bases metodológicas poco firmes. Algunos historiadores amplían las fronteras y los parámetros de la historia hasta abarcar tópicos como la niñez, los sueños, el cuerpo y aún los olores y los perfumes.<sup>50</sup>

Esta ampliación de las temáticas abordadas, el abandono de los esquemas más rígidos del materialismo histórico y el positivismo comtiano, el diálogo entre las distintas Ciencias Sociales, la aparición de nuevos métodos de análisis y una nueva reflexión epistemológica acerca de las posibilidades y límites del conocimiento histórico, ponen en el centro del estudio al hombre; primero desde su colectividad y después desde su individualidad. Por lo tanto, la historia económica, la historia social y la historia política se van diversificado y renovado, centrando sus ojos en lo que antes ignoraban: el sujeto visto dentro de las colectividades y sus múltiples representaciones.

---

<sup>49</sup> Chartier, 1995, *op. cit.*, pp. 48 y 49.

<sup>50</sup> Peter Burke. *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1984*. Barcelona, Gedisa, 1999, p. 68.

Este auge de estudios históricos con una gran variedad de metodologías llevó a los historiadores a relacionarse con otras ciencias, como la lingüística, la semiótica, la antropología y la sociología. Nuevas técnicas, nuevos conceptos, nuevas categorías de análisis pertenecientes a estas disciplinas pasaron a integrar parte del trabajo del historiador. Y es en el diálogo profundo con la antropología y la sociología que emerge la “nueva historia cultural”, la cual, en palabras de Peter Burke, se ocupa de la parte más antropológica de la historia,<sup>51</sup> integrando elementos propios de la sociología y el giro lingüístico con el fin de comprender mejor las realidades históricas.

El concepto de la nueva historia cultural empezó a ser conocido por los historiadores en 1989, cuando Lynn Hunt publicó una obra que presentaba diferentes maneras y ejemplos de esta forma de hacer historia (usaba textos, imágenes, rituales, etcétera).<sup>52</sup> La nueva historia cultural emergía como una reacción hacia la llamada historia de las mentalidades, caracterizándose por hacer énfasis tanto en las fuentes masivas como en el concepto colectivo de mentalidad. Por ello, una de las características habituales de la nueva historia cultural es que se enfoca en las representaciones simbólicas, el lenguaje y las prácticas sociales; planteando un carácter original para comprender y entender las relaciones simbólicas y el mundo social, haciéndolo desde la perspectiva de la antropología, la lingüística y la crítica literaria.

La nueva historia cultural encuentra modelos que los historiadores hasta ese momento habían hecho poco uso, alejándose un poco de la búsqueda, análisis y crítica de fuentes, es decir, de la investigación documental. Ahora los historiadores culturales se concentran en comprender los significados simbólicos, las conductas individuales o los ritos colectivos mediante estudios de caso en sustitución de la teorización global; provocando que reflexionaran sobre sus propias prácticas y en

---

<sup>51</sup> Burke, 1999, *op. cit.*, p. 81.

<sup>52</sup> Chartier, 2005, *op. cit.*, p. 13.

las elecciones que rigen su manera de construir las narraciones, los estudios y los análisis históricos.<sup>53</sup>

Con base en lo anterior, el posicionamiento de la nueva historia cultural se ocupa por estudiar a profundidad uno de los actos más cotidianos y comunes que existen: la práctica de la lectura. Sin embargo, dentro de éste análisis no vamos a dirigirnos en describir de manera monográfica el desarrollo de la lectura a través del tiempo; más bien, analizaremos la evolución y transformaciones que ha sufrido como una práctica cultural. Lo cual nos permitirá llegar a una comprensión más profunda de nuestro objeto de estudio y cómo se ha presentado a través del tiempo como representaciones de la sociedad.

Gracias a las investigaciones que realizó Roger Chartier, se ha orientado la historia de la lectura hacia el análisis de las prácticas de lectura, es decir, *el cómo se lee*, relacionando las variaciones de los textos y los formatos con las distintas apropiaciones que de los textos hacen los lectores, sus usos y significaciones. Ello tiene sus referentes teóricos y forma parte de un debate entre los que consideran que la lectura es producto de la estructura física del libro (bibliografía material) o los que insisten en el subjetivismo del lector, sobre todo desde la corriente de la crítica literaria o de la Teoría de la Recepción, que veremos más adelante, que desplazan su atención hacia la consideración de que el significado no está en los textos mismos de forma universal, sino que es construido por los lectores.

Así, Roger Chartier entiende la historia de las prácticas de lectura como una prolongación necesaria de la historia de la producción y circulación del libro (y en un sentido amplio, los impresos), concibiendo las prácticas de la lectura en dos vertientes esenciales.

- Como una prolongación necesaria de la historia de la producción y circulación del libro.
- Como representaciones colectivas del mundo social, es decir, de las diferentes formas a través de las cuales las sociedades, partiendo de sus

---

<sup>53</sup> Chartier, 2005, *op. cit.*, p. 13-14.

diferencias sociales y culturales, perciben y comprenden su sociedad y su propia historia.<sup>54</sup>

Dicho lo anterior, Chartier deduce la historia de las representaciones colectivas del mundo social como las diferentes formas a través de las cuales las comunidades, de acuerdo con sus diferencias sociales y culturales, perciben y vislumbran su sociedad y su propia historia; es decir, de cómo se apropian y asimilan los textos, y de las interpretaciones que se generan, lo cual ha dado pie a diversos estudios enfocados en la nueva historia cultural.

Por otro lado, la historia de la cultura escrita (los textos) ha transformado comportamientos, actitudes, formas de dominación (generalmente por parte del Estado y la Iglesia), de convivencia y de existencia en las sociedades. Por ejemplo, para el historiador francés Henri-Jean Martin, estas conductas han sido eje rector para reconstruir una visión de conjunto sobre las funciones sociales de lo escrito; una historia de la escritura que, más allá de sus aspectos técnicos o mecanicistas, aborda la difusión y el papel en el tejido social y en las relaciones de poder, y que permite estudiar e investigar sobre los cambios en las manifestaciones de la escritura, penetrando en la forma en que es pensada y representada la existencia en las sociedades a lo largo del tiempo.<sup>55</sup>

Para aclarar la idea anterior, vayamos a un ejemplo:

En la España del Siglo de Oro, lo que funda la legislación hostil a los *romances*, a las *historias fingidas*, a las coplas, a las *farsas de amores* es precisamente una representación largamente compartida de los progresos y de los efectos de la lectura solitaria y silenciosa, que se suponía anulaba más fácilmente que la lectura en voz alta la distancia entre el mundo del texto y el mundo del lector, entre la ficción y la

---

<sup>54</sup> Chartier, 1995, *op. cit.*, p. 1.

<sup>55</sup> Henri-Jean Martin. *Historia y poderes de lo escrito*. Gijón, Trea, 1999, p. 123.

realidad. Como es sabido, la exportación, la impresión y posesión de estas obras de ficción es prohibida en las Indias Españolas por un decreto real de 1531...<sup>56</sup>

No obstante que el lector en un acto de elección libre de interpretar y entender los textos, está condicionado de manera implícita por las “estrategias de control” o de “seducción” que están por arriba de él; inscritas en la materialidad y tipo de textos como son: los prefacios, los memoriales, los ensayos, las cartas, los comentarios que dan cuenta de cómo la obra debe ser comprendida. Igualmente, la ordenación del texto, en la extensión de las páginas o en la organización del libro, se da a la tarea de guiar e imponer la lectura; tomando en cuenta las censuras y limitaciones que establecen las instituciones editoriales, el Estado o la Iglesia. De aquí el esfuerzo por controlar tácita o evidentemente la recepción e interpretación que ejerce el lector sobre los textos.<sup>57</sup>

Otra cuestión que debemos agregar en esta relación del texto-lector, también engloba las circunstancias en las que está inmerso el lector. A pesar de que el texto es producido por la comprensión e interpretación del lector, éstas están definidas por medio de sus capacidades, expectativas y de las prácticas propias de la comunidad a la que él pertenece, construyendo un sentido particular. Y de cierta manera un tanto paradójica, este sentido es dependiente de las constricciones asignadas por el texto, e inventiva porque se apoya de las intenciones explícitas e implícitas de quien produce el texto: el autor.

En efecto, las obras no tienen un sentido estable, inamovible, fijo y universal. Más bien, están investidas de significaciones plurales y móviles, construidas en el marco de una proposición y una recepción o entre las formas y los motivos que les dan su estructura y las expectativas del público que se adueñan de ellas. En todo ello interesa la definición del estatuto del lector como recreador de textos y la lectura como actividad múltiple y abierta a varios significados y sentidos: historia

---

<sup>56</sup> Chartier, 1995, *op. cit.*, p. V.

<sup>57</sup> *Ibid*, p. V-VI.

de los modos y formas de creación de sentidos y apropiación de textos, apoyándose en los significados introducidos por editores, impresores, libreros o lectores mediante la tipografía, el formato, las ilustraciones, distribución del texto, publicidad, las anotaciones de los lectores, etcétera; en fin, formas producidas en el campo artístico e intelectual.

A pesar de las categorías que hemos mencionado anteriormente y como afirma Chartier las prácticas de consumo cultural tienden a moldear conductas y pensamientos en la sociedad; la recepción se descifra a través de los esquemas mentales y afectivos que constituyen la cultura propia de las comunidades que la reciben, por ello, hay una multiplicidad y movilidad de significaciones según los públicos. Y es claro que la recepción no siempre coincide con la intención original de la obra, y que ésta no es siempre objetiva con la realidad que pretende captar, pero hay que recordar que todo texto es producto de una lectura, una construcción de su lector.

Por ende, debemos comprender cómo opera el mundo del texto y el mundo del lector cuando sus caminos se cruzan, saber cómo es la relación dialógica entre ambos. Chartier nos ofrece una primera hipótesis que se fundamenta en el ejercicio de construcción de sentido efectuada en la lectura como un proceso históricamente determinado cuyas modalidades y modelos se modifican según el tiempo, los lugares y los grupos. La segunda, considera que las significaciones de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido y apropiado por sus lectores.<sup>58</sup> Esto nos conduce a afirmar que las formas producen sentido y que un texto adquiere el significado y el estatuto de inédito en el momento en que cambian los dispositivos (soporte) del objeto impreso que lo propone a la lectura.

Dicho lo anterior, la relación del lector con el texto es variable y particular. Es necesario buscar cómo aquél da sentido a la obra. Asimismo, existe una conexión entre la propuesta de la obra y la de interpretación de los lectores; donde la obra no debe considerarse como existente en sí misma sino en relación con su

---

<sup>58</sup> Chartier, 1995, *op. cit.*, p. 107.

materialidad y la de los lectores. La lectura es una actividad material no sólo de intelección y operación abstracta, también involucra el cuerpo, el espacio de relación con uno mismo y los demás, costumbres y gestos, y está históricamente determinada. A partir de la obra en sus diversas formas se definen los lectores.

Así, el campo de interés desde los lectores y las lecturas se ha ido desplazando a los modos de leer, sus instrumentos y lugares, las representaciones mentales y las múltiples significaciones y sentidos del acto de la lectura. Recurriendo a numerosas fuentes documentales para el análisis de las prácticas de lectura: obras literarias y pictóricas, obras impresas, autobiografías, diarios, memorias, anuncios, correspondencia y documentación normativa. Y también a las formas materiales de los libros como fuente documental: disposición tipográfica, portadas, tipos de formatos, ilustraciones, letras, encuadernación, entre otros.<sup>59</sup> Es por eso que debemos centrar nuestra atención sobre las maneras de leer que proliferan en el mundo contemporáneo y un ejemplo de ello es: la lectura en el mundo digital y las repercusiones que causan en los alumnos.

Gradualmente las investigaciones historiográficas sobre la lectura han ido creciendo y extendiéndose a través del tiempo, pero qué pasa con el análisis del acto lector en la era digital, donde la unidad del lenguaje y la inmediatez ponen en jaque los viejos paradigmas de esta actividad, pues haciendo un poco de historia durante la Edad Media la lectura se realizaba en voz alta, de manera colectiva; posteriormente, cuando la sociedad se inserta en el proceso de alfabetización, la lectura mutó a un acto más introspectivo, individual, reflexivo y en silencio.

La transformación de las formas y los dispositivos a través de los cuales se propone un texto autoriza adaptaciones inéditas, es decir, crea nuevos públicos y nuevos usos, y un ejemplo de ello es que actualmente gracias a los inventos tecnológicos es la televisión la que modifica primero y de forma sustancial la naturaleza de la lectura, pues la traslada de la palabra impresa o escrita al contexto de la imagen. La palabra es un símbolo, que se resuelve en lo que significa, en lo

---

<sup>59</sup> Armando Petrucci. *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 11-13.

que podemos entender y entendemos la palabra sólo si entendemos la lengua. Por el contrario, la imagen es una pura retransmisión visual, se ve y eso es todo.<sup>60</sup> La transformación de las formas y los dispositivos a través de los cuales se propone un texto autoriza adaptaciones inéditas, es decir, crea nuevos públicos y nuevos usos y costumbres.

Gradualmente la televisión ha sido desplazada y actualmente las nuevas fronteras son el internet y el ciberespacio. Nos dice Geovanni Sartori que la diferencia entre éstas radica en que el televisor es un instrumento monovalente que recibe imágenes con un espectador pasivo que lo mira, mientras que el mundo multimedia es un mundo interactivo (de usuarios activos) y polivalente (de múltiple utilización) cuya máquina es un ordenador que recibe y transmite mensajes digitalizados.<sup>61</sup>

Es así que la cultura escrita está determinada por el terreno de los lugares, de los modos y de las técnicas de la transmisión y de la conservación, donde nuestro presente se ve representado por los medios electrónicos, en los cuales impera una “unidad lingüística” en la que domina el idioma inglés como lengua de comunicación y que es universalmente aceptada dentro y fuera del medio electrónico. Esta imposición de una lengua única y de un modelo cultural conlleva a la destrucción de las diversidades culturales.

Lo anterior nos conduce a cuestionarnos: ¿en tiempos actuales cómo caracterizar la lectura del texto electrónico? Como sabemos, la modalidad de los textos transforma la relación de los lectores con lo escrito. Por lo tanto, en la era digital se ha transformado radicalmente el acto lector, haciendo una lectura dosificada, ajustada, discontinua, inmediata, segmentada, efímera y fragmentada. La ausencia de esfuerzo que conlleva desemboca en el desarrollo de actitudes perezosas y acomodaticias, acostumbrando al público a responder únicamente ante estímulos audiovisuales. Ello da pie a caer en falsas ideas como por ejemplo, en la

---

<sup>60</sup> Geovanni Sartori. *Homo videns. La sociedad teledirigida* Madrid, Taurus, 2000, pp. 45-47.

<sup>61</sup> *Ibid*, p. 53.



creencia de que la cultura del libro es de unos pocos, es elitista, mientras que la otra, la audiovisual, es de la mayoría.<sup>62</sup>

Finalmente, el estudio del lector como centro de atención descansa en los motivos de la lectura, en sus inquietudes y en las condiciones sociales por las que se manifiesta, pero, sobre todo, en las tendencias y evolución de las prácticas y usos de lectura, que tienen su apoyo metodológico en el tiempo histórico y en las condiciones sociales que hicieron posible los cambios de las formas de leer. Cada comunidad, en su tiempo histórico, tiene múltiples formas de interpretación, diferentes formas de leer y apropiarse de los textos. Es importante develar las estructuras que permiten la creación de los textos, la obra misma y cómo se convierte en libro y cómo se recibe. "El mundo del texto es un mundo de materialidades, objetos, prácticas, que permiten la producción de sentido. El mundo del lector es un mundo de comunidades de lectura"<sup>63</sup> determinadas por diversos factores: normas, leyes, intereses, no sólo lo socioeconómico inmediato.

Y nosotros como profesores de historia tenemos que comprometernos ante los alumnos a mostrar que la disciplina puede y debe ser, a la vez, un conocimiento riguroso, controlado, exigente, que supone técnicas y operaciones propias, y un saber accesible capaz de ofrecer a sus lectores una percepción más lúcida sobre quiénes son y sobre el mundo en el que viven, pues "la utopía de un mundo sin diferencias y sin pasado acaba en una figura de muerte".<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Chartier, 2005, *op. cit.*, p. 217.

<sup>63</sup> Chartier, 1995, *op. cit.*, p. 116.

<sup>64</sup> Chartier, 2005, *op. cit.*, p. 195.

## 2.2 Teoría de la Recepción.

En las últimas décadas se han diversificado las investigaciones concernientes al acto de la lectura, sobre todo cuando ésta se relaciona con cuestiones educativas pues, dicha acción es fundamental en la formación académica e intelectual de los educandos. Lo cual deja atrás viejos paradigmas que proponían entender el acto lector como una operación mecánica, sistemática e instintiva, que sólo es abordada en los primeros años de enseñanza básica y posteriormente al ser aprendido y dominado por el alumno correctamente, queda relegada sin entender muchas veces la profundidad del significado técnico, histórico y hasta epistemológico que involucra la lectura.

Podríamos decir que la lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto, sin embargo, implica algo mucho más profundo que eso. El lector, al leer, integra sus conocimientos, es decir, lo que es y lo que ya sabe sobre el mundo; el texto, incluye la intención del autor, el contenido de lo dicho y la forma en que se estructura y conforma el mensaje. En tanto el contexto, circunscribe las condiciones de la lectura, como las estrictamente individuales (intención del lector, interés por el texto, efectos de la lectura del texto en el “horizonte de expectativas” del lector, como sostienen Hans Robert Jauss y Hans-George Gadamer) y las sociales.

En años recientes especialistas en el ámbito académico (filólogos, historiadores, filósofos y lingüistas) no sólo se han interesado exclusivamente en estudiar al autor y su relación con la obra, también se han preocupado en la figura del lector. Es decir, el peso de la producción se ha inclinado hacia el de la recepción, marcando una tendencia (casi) igualitaria que produce una relación tricotómica entre autor-texto-lector. Al por qué de la escritura sucede el porqué de la lectura, deduciendo que la estructura de un texto es inseparable de las determinaciones de su lectura. Ésta es por consiguiente la mejor vía de acceso a los problemas de la escritura; por lo tanto, desde esta nueva perspectiva, el destinatario de la obra adquiere una importancia capital.

Contextualizando, a principios del siglo XX la aparición de las vanguardias literarias reafirma la tendencia ya iniciada en el siglo anterior, pues el lenguaje pasa a ocupar un primer plano, otorgando más importancia al signo lingüístico que al significado. Más tarde, en la década de los años sesenta se retorna a la lectura hermenéutica, surgiendo corrientes epistemológicas que pretenden rescatar el valor de la interpretación de los textos desde su significado. La nueva tendencia considera necesario recuperar el valor del acercamiento y la interpretación del sentido de los textos en un afán por comprender y alcanzar la verdad.

En esta línea podemos ubicar a la Teoría de la Recepción, particularmente la Escuela de Constanza, que recupera el valor de la lectura como un medio referencial y, por lo tanto, como un recurso para entender al hombre cuya existencia debe de ser en el mundo. Se enfoca principalmente en describir la estructura de los textos, la relación dialéctica que establecen texto y lector, y la evolución de la crítica frente a los textos;<sup>65</sup> en el que la lectura y la comprensión de los textos se entiende como casos de comunicación, centrando dicha teoría en el papel del receptor durante el acto de lectura, pues el lector va transformando las páginas y procesándolas en nuevos textos.<sup>66</sup>

La Teoría de la Recepción fue desarrollada a partir de las investigaciones de dos filólogos, principalmente: Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser; en torno a esta teoría surgió la llamada Escuela de Constanza, por ser en ésta universidad alemana donde impartían clases sus primeros profesores y, al mismo tiempo, se formaban otros importantes exponentes de esta corriente metodológica que también se conoce como “estética de la recepción”.

Cabe señalar que las discusiones sobre las metas y los alcances de los estudios sobre la recepción no se llevaron a cabo desde una torre de marfil, y no se limitaron a la difusión relativa de las revistas especializadas de la institución. Los nuevos trabajos y postulados de los investigadores de la Escuela de Constanza,

---

<sup>65</sup> Dietrich Rall. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. UNAM, México, 1987, pp. 5-7.

<sup>66</sup> Rainer Warning. *Estética de la recepción*. Madrid, Visor, 1989, p. 13.

particularmente Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, produjeron y contagiaron cambios en los planes de estudio y en la didáctica (esencialmente de la literatura) de algunos centros de enseñanza. Esto se debe al éxito alcanzado desde sus orígenes y al gran número de aplicaciones que se han hecho, avalando una metodología que por su versatilidad y apertura admite su empleo a otros campos de las ciencias interpretativas.

Contrario a lo que pudieran decir algunos textos, se consideran a Roman Ingarden y a Hans-Georg Gadamer como exponentes de la Teoría de la Recepción. Sin embargo, debemos puntualizar que Hans Robert Jauss tomó y desarrolló algunos conceptos centrales de la hermenéutica filosófica de Gadamer. La historicidad de toda comprensión como principio hermenéutico en Gadamer, como su concepto central de “horizonte” son adoptados y modificados por Jauss en sus fundamentos estéticos-receptivos, como por ejemplo el “horizonte de expectativas” del lector, a partir del cual se pueden aclarar diferentes formas de lectura del mismo texto; más adelante explicaremos a fondo éste concepto. En tanto Roman Ingarden influyó a Wolfgang Iser en su teoría sobre el lector y el acto de la lectura en los llamados “puntos vacíos”.<sup>67</sup>

Antes de adentrarnos a la Teoría de la Recepción debemos aclarar el concepto de *recepción*, lo cual nos ayudará a entender mejor dicha teoría. El término *recepción* se remonta en la época del Renacimiento pues originalmente formaba parte de la historia de la jurisprudencia y designaba la recepción del derecho civil y procesal. Este término jurídico fue retomado y adaptado por la historia de la literatura, ya que recepción no significa exclusivamente la conservación pasiva, sino también la recepción activa-reconfiguradora que realiza un lector “discreto” ante los bienes culturales.

En esta definición se manifiesta claramente un fuerte interés por la parte que recibe, por el receptor. Sólo que esta

---

<sup>67</sup> Dietrich, 1987, *op. cit.*, pp. 7-15.

aplicación antigua tiene en mente únicamente al “receptor productivo”, al “lector en el autor” mientras que la nueva aplicación tiene en cuenta al lector pasivo, callado, trata de captarlo sociológicamente y le adjudica “actividades indirectas”.<sup>68</sup>

Actualmente la estética de la recepción va más allá de la definición tradicional que se aplicaba en términos jurídicos en la época renacentista; ahora su nuevo enfoque está dirigido a observar, estudiar y analizar la analogía entre autor, texto y lector, configurándose una relación dialéctica y dinámica que está determinada por la asimilación y el intercambio dado por “cada tipo de interpretación del texto que se legitima por disposiciones históricas, sociales, literario-estéticas y personales”<sup>69</sup> que efectúe cada lector; debemos estar conscientes del sentido que busca tanto el autor con su obra, como también de la cantidad de sentidos dados por el lector.

Así, la Teoría de la Recepción se propone rescatar el valor del lector como un punto de referencia tangencial, entendido no sólo como público que consume un producto, sino como elemento constitutivo del hecho artístico, igualando el valor del autor y del lector. Sobre todo, al pretender que el lector a través de la lectura lo conducirá a un potencial de significaciones que podemos considerar virtuales, sólo capaces de hacerse realidad o evidenciarse en la reflexión del lector cuando se enfrenta ante un texto.

La teoría o estética de la recepción destaca, en la historia de la crítica literaria, entre los modelos semióticos que tratan de describir la estructura de los textos poéticos, la relación comunicativa que establecen texto y lector y la evolución de la crítica frente a los textos. Esta teoría se inscribe dentro de

---

<sup>68</sup> Dietrich, 1987, *op. cit.*, p. 247.

<sup>69</sup> *Ibid*, p. 248.

aquellas orientadas hacia el análisis de las funciones que cumple el lector en la concretización de los textos. La lectura, la comprensión y la crítica de los textos se entienden como casos específicos de comunicación, y las reflexiones e investigaciones basadas en la teoría aquí expuesta se centran en el papel del receptor durante el acto de lectura.<sup>70</sup>

En todo texto hallamos las tensiones sociales y el testimonio de los tiempos en que fue escrito; pero se interesa poner el acento en el protagonista fundamental de la recepción: el lector. Así, la lectura es ante todo un proceso mediante el cual el lector construye el sentido de aquello que lee; convirtiendo en significado actual aquello que potencialmente está en la obra e introduce en el marco de su lectura su propio concepto del mundo (recordemos el subcapítulo anterior).

Veamos lo siguiente:

...la literatura y el arte se convierten en proceso histórico concreto solamente por la experiencia intermediadora de los que reciben sus obras, de los que gozan y las juzgan y, con ello, las aceptan o las rechazan, las seleccionan o las olvidan; de tal manera forman tradiciones que en no poca medida también pueden hacerse cargo del papel de responder a una tradición en cuanto a ellos mismos pueden producir obras.<sup>71</sup>

Dicho lo anterior, se ha intentado describir las diversas recepciones que un autor o una obra ha experimentado en el curso de la historia, y se ha explicado que las recepciones están condicionadas por las respectivas situaciones históricas, políticas, ideológicas y personales del lector, captándose solamente una parte de la asimilación de una obra. Sin embargo, para que la recepción se convierta en un

---

<sup>70</sup> Dietrich, 1987, *op. cit.*, p. 5.

<sup>71</sup> *Estética de la recepción*. Madrid, Bolsa de Medusa, 1987, p. 76.

diálogo o en una verdadera *comunicación literaria*, se requiere ir más allá de la recepción pasiva; se requiere de una respuesta que, por su parte, evoca réplicas que producen la influencia de la lectura en la conducta del lector, siendo el objetivo más importante y ambicioso en la investigación de la Teoría de la Recepción.

Esta Teoría de la Recepción trata de dar respuesta a las preguntas de ¿quién es el lector que realiza esa actividad intelectual tan rica en complejidades? Y ¿cuál es el resultado del acto de lectura? Diversos autores de la recepción se han encargado de dar respuesta a estas preguntas. Veamos a continuación:

*a) Hans Robert Jauss*

Filólogo alemán considerado el fundador y el pilar más importante de la Teoría de la Recepción, quien la dio a conocer por primera vez en el año de 1967 en la conferencia inaugural de la Universidad de Constanza; desarrollándose desde entonces un sinnúmero de investigaciones y trabajos en torno al papel activo del lector en el proceso de lectura.

Principalmente, Jauss se da a la tarea de sobrepasar el abismo existente entre literatura e historia, entre conocimiento histórico y conocimiento estético. Sus métodos conciben al hecho literario como un “círculo cerrado” de una estética de la producción y de la representación; con ello quitan a la literatura una dimensión que forma parte imprescindible tanto de su carácter estético como de su función social: la dimensión de su recepción y efecto.<sup>72</sup>

Ahora a la literatura se le integra de nuevo al campo de la historia, algo totalmente innovador, con el objeto de preservar el carácter artístico de la primera a través de la vertiente de la recepción; los hechos literarios no se conectan sólo con su historia particular y diacrónica, sino con los efectos causados por esos textos en la sociedad a la que se dirigen. De una forma clara, podemos ver que Jauss otorga al público su concepción de fuerza creadora e histórica, tan importante como la que representan el autor y el texto.

---

<sup>72</sup> Dietrich, 1987, *op. cit.*, p. 55.

Siete son los principios que el autor propone para formular una historia literaria sostenida en una estética de la recepción:

1. Una renovación de la historia de la literatura exige destruir los prejuicios del objetivismo histórico, así como fundamentar la estética de producción y de representación tradicional en una estética de la recepción y del efecto; basándose principalmente en la experiencia hecha por el lector.
2. La definición del concepto de "horizonte de expectativas" (que toma de Hans-George Gadamer) para señalar el sistema de ideas que el público desenvuelve en el ejercicio de su lectura; esos principios impiden que la recepción sea un proceso neutral; todo lo que se lee acaba convirtiéndose en expectativa de una nueva lectura que puede transformarse, modificarse o reproducirse.
3. El horizonte de expectativas de una obra determina su carácter artístico por medio del efecto en el público.
4. De ahí la posibilidad de reconstruir el "horizonte de expectativas" de cualquier época si se recrean las preguntas a las que ese texto contestó; de esta manera se puede comprender cómo ese público de otro tiempo histórico interpretó la obra. Además se elimina el riesgo de implicar normas receptoras actuales en la comprensión de otros períodos literarios. Jauss alza su noción de una historia de la literatura concebida como una sucesión dialéctica de preguntas y respuestas entre creador y receptor en el marco interior de la obra.
5. La variedad de las recepciones posibilita la comprensión del sentido y de la forma de la obra literaria; la única línea de historicidad que puede desarrollarse. Con un principio básico: lo nuevo no es sólo una categoría estética, sino que ha de convertirse en categoría histórica.
6. Este progreso diacrónico, posibilitado por los distintos modos de recepción descubiertos, permite ya realizar cortes sincrónicos, que



corresponderían a épocas o períodos históricos, y a la vez explicar el cambio de estructura literaria en sus momentos trascendentes.

7. Por último, se deben conectar esos marcos de recepción con los modelos de la historia general, para dar cuenta del modo en que la experiencia de la lectura le ha servido al receptor para interpretar el mundo e influir en su comportamiento social.<sup>73</sup>

En suma, la Teoría de la Recepción para Jauss tiene que organizar y fusionar los dos horizontes: uno literario interno, expresado por la obra, y otro contextual, aportado por el lector de una época y de una sociedad determinadas; proponiendo que cualquier lector se acerca a un texto con sus propias ideas sobre lo que espera encontrar en éste; dichas ideas dependerán del marco social y cultural en que se encuentre el lector. Por lo tanto, en la interacción de ambos horizontes “se constituye la recepción en el sentido pleno de una experiencia estética y que se convierte en un acontecimiento generador de historia”.<sup>74</sup>

En definitiva, los esfuerzos realizados por Hans Robert Jauss dieron pie a la creación e investigación de una nueva teoría sumamente novedosa y redonda; la cual contribuye en comprender la interacción existente entre arte y sociedad, o en palabras más exactas, en analizar y entender la interacción entre producción, consumo y comunicación bajo un contexto histórico; otorgando al lector el papel de coautor de la obra final, pues completa a partir de su horizonte de expectativas, los vacíos o indeterminaciones que presenta el texto.

#### ***b) Wolfgang Iser***

Teórico literario y crítico alemán que junto con Hans Robert Jauss desarrolló para la Escuela de Constanza algunos de los postulados fundamentales de la Teoría de la Recepción; centrándose en el análisis profundo que hace respecto al proceso de lectura, aseverando que en dicho proceso se realiza una interacción

---

<sup>73</sup> Dietrich, 1987, *op. cit.*, pp. 56-58.

<sup>74</sup> Warning, 1989, *op. cit.*, p. 23.

entre la estructura del texto y su receptor, dotando de la misma importancia tanto la forma del texto como los actos que llevan a su comprensión.

No obstante, el autor hace una distinción trascendental en la que se deriva toda su teoría. Él define que la obra literaria posee dos polos: el polo artístico y el polo estético; el primero se refiere al texto creado por el autor y el segundo designa la concretización efectuada por el lector. Empero, estos dos polos no son ajenos entre sí, pues si los aislamos significaría reducir la obra o la técnica de representación del texto, o la psicología del lector y, con ello, se agotaría de manera gradual el proceso de lectura que se debe observar y estudiar.

Lo anterior cobra significado cuando el texto alcanza su existencia a través del trabajo de constitución de una conciencia que lo recibe (lector), de tal manera que la obra puede desarrollarse hasta su verdadero carácter como proceso sólo en el curso de la lectura; por lo tanto, la obra es el hecho constituido del texto en la conciencia del lector. De ahí que el lector recibe el "sentido" del texto en el proceso que él mismo está constituyendo a partir del acto de lectura; y en el transcurso de la recepción del mensaje coincidirá con el sentido de la obra.<sup>75</sup>

El efecto estético, por tanto, debe ser analizado en el triple avance dialéctico del texto y el lector, así como de la interacción que acontece entre ellos. Se llama efecto estético porque -aunque causado por el texto- exige la actividad de representar y percibir del lector, a fin de conducirlo a una diferenciación de actitudes.<sup>76</sup>

La teoría del "efecto estético" de Iser está encaminada en explicar el impacto que el texto causa en el lector, no a dilucidar los elementos formales o significativos que intervienen en la constitución del texto como objeto. Por ello, lo analiza sólo en función de las relaciones que mantiene con el lector, asentándose en la idea de que

---

<sup>75</sup> Warning, 1989, *op. cit.*, pp. 149-150.

<sup>76</sup> Wolfgang Iser. *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid, Taurus, 1987, p. 12.

un texto sólo puede desarrollar su efecto cuando es leído, poniendo atención en éste aspecto; afirmando que por medio de la lectura el texto se realiza en cuanto a potencial de efectos y que esa lectura no es inherente a una serie de capacidades intelectivas y cognoscitivas.

Ahora bien, si un lector para reconstruir ese texto se adecua a las perspectivas que en su interior existen, conviene pensar que el texto es ya portador de una imagen concreta de lector que es al que el autor denomina "lector implícito". Es decir, un texto contiene un conjunto de estructuras que permiten que sea leído de un modo determinado, o lo que es lo mismo: que su significado potencial aparezca ya organizado y, sobre todo, personificado en una especie de "modelo trascendental" que es el que se pone en juego en la lectura; se trata de un modelo que no coincide con el de ningún lector concreto; antes al contrario, sirve de guía a esas operaciones particulares que representan las lecturas; como afirma Iser, este concepto de lector implícito circunscribe, por tanto, un proceso de transformación, mediante el cual se transfieren las estructuras del texto a través de los actos de representación al ámbito de la experiencia del lector.<sup>77</sup>

Frente al texto, hay que situar al "lector real", es decir al individuo que pone en funcionamiento una determinada cantidad de experiencias para reconstruir las "imágenes" de que el texto es portador. Es importante concebir, como lo hace Iser, la lectura como una tensión surgida entre el lector real y el lector implícito en el texto; este "modelo implícito" de significaciones obliga a que el ser real, que se encuentra fuera del texto, se enfrente ante un establecido código de valores que coincidirá o que se opondrá al suyo propio: En este sentido se le propone al lector una determinada estructura del texto, que le obliga a tomar un punto de mira, que a su vez "permite producir la integración solicitada de las perspectivas del texto. Sin embargo, el lector no se halla libre en la elección de este punto de visión, pues éste se deduce de la forma de presentación del texto, provista de perspectiva".<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Iser, 1987, *op. cit.*, pp. 70-71.

<sup>78</sup> *Ibid*, p. 65

Iser piensa que una operación como la de la lectura presupone continuas transformaciones y ajustes de ese lector real a todo aquello que se va encontrando en el texto (marcado con una precisa intencionalidad) y que va reconstruyendo con su imaginación; es más, en una lectura, es casi seguro que las primeras impresiones se vean modificadas por los nuevos hechos y las nuevas circunstancias a las que el lector real se va enfrentando.

Un texto es un espacio inconcreto, lleno de posibilidades significativas y de remisiones "extratextuales" que se encuentran a la espera de su concreción. Para explicar la multiplicidad de probabilidades que un texto ofrece, Iser nos indica que al lector se le entrega un sistema de indeterminaciones o de "espacios vacíos" de significado que tendrá que rellenar en conformidad con su experiencia. En un texto, es tan importante la parte escrita como la no escrita o los silencios, es decir, todo ese conjunto de ideas y de valores que se ponen en funcionamiento cuando se comienzan a recorrer las primeras líneas de un texto: Si el texto es un sistema de estas composiciones, "entonces debe ofrecer un espacio sistémico a quien deba realizar la combinación. Éste es dado por los espacios vacíos que como determinados espacios en blanco marcan enclaves en el texto, y de esta manera se ofrecen así a ser ocupados por el lector".<sup>79</sup>

En tanto, la actividad representadora del lector es regulada por esos espacios vacíos, que, a la vez, permiten coordinar las perspectivas dentro del texto. Por ello, toda lectura es un acto creativo y cada lectura es diferente; no sólo la de un lector con respecto a la de otro, sino la de un mismo lector que separara dos lecturas por un determinado lapso de tiempo: habría un conjunto de experiencias nuevas que se integrarían en la función de rellenar esos vacíos desde los que el texto acaba de estructurarse.

En última instancia, el proceso de lectura supone evaluar los sentidos que se reciben, dar consistencia al mundo en el que se entra, configurar las realidades que se describen. Un texto nunca se encuentra cerrado como sistema, sino abierto y

---

<sup>79</sup> Iser, 1987, *op. cit.*, p. 263.

pendiente de la capacidad reconstructora del lector. De ahí que Iser demuestra cómo el lector modifica su realidad experimental y cómo, en virtud de esas transformaciones el texto adquiere otros significados que, de otra manera, no hubiera podido obtener. Por ello, los textos de ficción no pueden ser idénticos a las situaciones reales, si lo fueran, el lector carecería de la capacidad de reconstruir o re-vivir ese mundo en el que se le invita a entrar por medio del acto de la lectura.

### c) *Umberto Eco*

Este filósofo italiano está considerado dentro de la teoría receptiva, dado que ésta se conecta sobre la base de un concepto del arte de tipo semiótico donde también se ubica el autor;<sup>80</sup> introduciendo la noción de “obra abierta” que desde la década de los años sesenta ha tenido una enorme difusión. El concepto de Eco parte de suponer que el lector no asume una función pasiva frente al texto sino que colabora en su construcción. Refiriéndonos a que la obra viene a ser el producto de una lectura y de un texto; la lectura “crea” la obra en el momento en el que entran en relación un lector y un texto escrito; desmoronándose la típica idea de que el acto de la lectura es pasivo, meramente receptivo, y que el lector es un receptor limitado únicamente a las intenciones y límites tanto del texto como del autor.

Por otro lado, nos explica Eco que la obra abierta no podría estar desvinculada de sus contextos (como vimos en el subcapítulo anterior); incluso su relación estrecha con el lector la vincula más, por decirlo de algún modo, a lo que no es texto puro. Concluyendo que la obra constituye una *metáfora epistemológica*. Es decir, la obra no es una forma de conocimiento ni sustituye a la ciencia pero representa una metáfora de todo ello, de la concepción del mundo y de la realidad que en cada época, arte y ciencia encarnan, reflejan y representan: “en cada siglo, el modo de estructurar las formas de arte refleja –en sentido lato, a guisa de

---

<sup>80</sup> Warning, 1989, *op. cit.*, p. 13.

semejanza, de metaforización precisamente, resolución del concepto en figura- el modo como la ciencia, o sin más la cultura de la época, ven la realidad.”<sup>81</sup>

Otro concepto que maneja Eco y que no escapa de la Teoría de la Recepción, es la idea del *lector modelo*. Es viable suponer que cada autor considera la existencia de un lector más o menos específico y determinado al momento de escribir su texto; comprobándose ésta posible “elección” a través de diferentes rasgos del texto que no lo aluden directamente pero sí lo presuponen según la elección de: un código lingüístico específico, un determinado estilo literario e índices específicos de realización.<sup>82</sup>

### **2.3 La construcción del pensamiento histórico a través de la lectura.**

Tradicionalmente se ha creado una idea que resulta un tanto equívoca con respecto a las implicaciones que tiene la enseñanza y el aprendizaje de la historia; afirmando que la asignatura es un campo propicio para la práctica de una enseñanza orientada hacia el aprendizaje de datos, fechas, personajes y acontecimientos que se insertan dentro de un plano exclusivamente memorístico que no necesita ninguna comprensión y análisis, reafirmandose con ello el desinterés y la apatía del estudiante en relación con su estudio.

En términos generales la enseñanza de la historia, desde el nivel básico hasta bachillerato, se ha dedicado exclusivamente a una enseñanza repetitiva y enciclopédica. Esto se debe a que la mayor parte de este tipo de enseñanza provino del aparato gubernamental, recordando que a finales del siglo XIX se buscaba sólo contribuir a la formación y desarrollo de una identidad nacional: “la historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación”,<sup>83</sup> enfatizando

---

<sup>81</sup> Umberto Eco. *Obra abierta*. México, Planeta, 1985, p. 56.

<sup>82</sup> *Ibid.*, pp. 67-70.

<sup>83</sup> Julio Rodríguez Fratos. *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. México, Ediciones Fontamara, 2002, p. 21.

que no podemos negar la estrecha conexión entre nacionalismo e identidad nacional. Aunado a ello, el enfoque que se tiene de la historia deviene también de la forma en que ha sido enseñada: la anécdota, las fechas, los personajes y los grandes acontecimientos, siendo una constante de este prototipo de enseñanza en la que el libro de texto es el libro de cabecera sin tomar en cuenta otros documentos o recursos como complemento.

Dicho lo anterior, y contrariando la idea de una enseñanza de la historia tradicional, acartonada y que no traspasa un aprendizaje más allá del conductista, el verdadero estudio de lo histórico presupone el desarrollo de capacidades cognitivas o más bien de habilidades de dominio,<sup>84</sup> es decir, entendidas como aquellas capacidades que los alumnos deben desarrollar para la construcción de su propio conocimiento histórico que sólo la propia disciplina ofrece y que permite conocer las dimensiones tangibles que este estudio otorga en cuanto al desarrollo cognitivo, intelectual y actitudinal.

En relación a las habilidades de dominio<sup>85</sup> que genera el aprendizaje de la historia, éstas son variadas y diversas enmarcadas dentro de la especificidad de la historia. Sin embargo, los objetivos que alcanza el presente trabajo de recepción profesional no profundizará en la explicación de cada una de estas habilidades, solamente nos centraremos en la que considero capital: el desarrollo del *pensamiento histórico* y cómo se adquiere por medio de la lectura.

---

<sup>84</sup> Frida Díaz-Barriga. "Una aportación de la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en: *Perfiles Educativos*, vol. 20, No. 82, octubre-diciembre 1998, CESU-UNAM, México, p. 49.

<sup>85</sup> Investigando desde el marco psicopedagógico sobre las habilidades de dominio, se les ha definido como el conjunto de acciones ordenadas y terminadas, es decir, que tienen como orientación y meta alcanzar un propósito. También, se les ha equiparado con estrategias básicas y procedimientos, utilizándose como sinónimos de ello los términos de: "destreza", "técnica", "método", "proceso", "estrategia", "norma", "hábito", "aptitud" y "capacidad". Cristófol-A Trepal Carbonell. *Procedimientos en historia. un punto de vista didáctico*. Barcelona, Universidad de Barcelona-Graó, 2006, pp. 26-29.

Empero, esta definición de habilidades de dominio la considero un tanto plana, sistemática y reduccionista, tomando en cuenta que las asignaturas del área de Ciencias Experimentales o de Taller de Lectura y Redacción (situándonos en la institución donde realicé mis prácticas profesionales) pueden perfectamente desarrollar este tipo de destrezas que mencioné en el párrafo anterior; entonces, ¿cuál es el papel de la historia en el desarrollo de estas habilidades de dominio?, creo que va más allá de aprender métodos, técnicas y procesos sistemáticos para llegar a algo. Dicha cuestión se explicará a lo largo de este apartado.

Como ya se ha dicho, la enseñanza de la historia tiene como finalidad primordial que los estudiantes adquieran conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad. Afirmando que va más allá de la simple “transmisión de la memoria colectiva y del patrimonio cultural, tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente”.<sup>86</sup>

A lo largo de la última década, paulatinamente, el papel moralizante, maniqueísta y aleccionador de la enseñanza de la historia y sus viejos métodos conductistas, se han ido desdibujando y desvaneciendo desde nuestra propia disciplina y su vinculación con la didáctica; dando paso a un pensamiento más crítico y reflexivo, tratando de formar a los educandos como ciudadanos responsables y autónomos, que sean capaces de percibir un conjunto de nociones sobre sí mismos y el mundo en el que se desenvuelven, y condiciona, en buena medida, su actuación social como seres históricos.<sup>87</sup>

Es así que la enseñanza de la historia ya no se conduce única y exclusivamente en torno a los personajes, los datos y los eventos significativos del pasado. Va más allá de eso; se pretende que los estudiantes comprendan los procesos de cambio y continuidad en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente y en su entorno social, es decir, que aprendan a *pensar históricamente*. Se trata, como ya hemos anticipado, de una importante dimensión que resalta y acentúa los aspectos cognitivos y disciplinares de la enseñanza de la historia, la cual tiene un papel trascendental en la formación de habilidades de pensamiento y en las capacidades de aprehender y adquirir el conocimiento histórico por parte de los jóvenes estudiantes.

---

<sup>86</sup> Mario Carretero y Manuel Montanero. “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, en: *Cultura y educación*, No. 20, 2008, Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO-Argentina y Universidad de Extremadura, p. 134.

<sup>87</sup> Quintanar, 2002, *op. cit.* pp. 44-46.



No obstante, ¿en qué consiste el *pensamiento histórico*? Ésta es una de las muchas interrogantes sobre la que historiadores y pedagogos han debatido, generado un carácter polisémico en torno a nuestro concepto a estudiar. Veamos algunas definiciones de diferentes autores, principalmente extranjeros, que se han dedicado a precisar este concepto:

<p style="text-align: center;"><b>Sebastián Plá</b></p>	<p>Para el autor el <i>pensar históricamente</i> se adquiere a través de la heurística de la historia:  <i>Es la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores, como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se presenta en una forma escriturística particular.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Robert Martineau</b></p>	<p>La actitud, el método y el lenguaje, son para éste autor las condiciones para <i>pensar históricamente</i>. Además, Martineau relaciona el <i>pensar históricamente</i> con la formación de la ciudadanía:  <i>Iniciar a los jóvenes en la historia es introducirles al modo muy particular de lectura del presente que aporta la disciplina histórica, con una manera de razonar y con sus propios procedimientos, sus conceptos y sus interpretaciones basadas en datos documentales. Se debería formar jóvenes para comprender la naturaleza (...) y al mismo tiempo conducirles a pensar por ellos mismos la historia, es decir a interpretar los hechos del pasado (...) Y para dominar el modo de pensar histórico, un alumno debería apropiarse de sus tres dimensiones, es decir la actitud, el método y el lenguaje. Deberían aprender que este modo de aprehensión de la realidad (...) es un instrumento indispensable de una participación social ilustrada en democracia.</i></p>
	<p>Considera que las bases de un <i>pensamiento histórico</i> son: la</p>

<p style="text-align: center;"><b>Charles Heimberg</b></p>	<p>periodización como dominio progresivo de las temporalidades, una reflexión alrededor de un pensamiento analógico que permita distinguir lo que es comparable de lo que no lo es de un periodo a otro, un control razonado de las posibilidades reales de generalización de una situación histórica, la distinción de diferentes niveles de lectura o de escritura de un documento histórico. Señala que hay tres formas de actividades intelectuales: la puesta en relación de un conjunto de informaciones que expresan una cierta complejidad y se convierten en algo coherente; la interpretación y la generalización. Además dice que hay cinco elementos constitutivos del <i>pensamiento histórico</i> que la escuela debe construir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La comprensión del presente a partir de una toma en consideración y análisis del pasado.</li> <li>2. El interés por el carácter específico y original del pasado.</li> <li>3. La complejidad de tiempos y duraciones que implica la periodización.</li> <li>4. La cuestión de la memoria colectiva, de las prácticas conmemorativas y lo que las distingue de la historia propiamente dicha.</li> <li>5. La crítica de los usos culturales y mediáticos de la historia.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Hassani Idrisi</b></p>	<p>El <i>pensamiento histórico</i> parte de la problematización del saber, contextualizando su investigación a partir de una revisión de la metodología y la epistemología del <i>pensamiento histórico</i>, analizando aspectos tales como las tres dimensiones del objeto de la historia (tiempo, espacio y sociedad), el</p>

	<p>desarrollo del <i>pensamiento histórico</i> (la problemática, la heurística, la identificación, la explicación y la síntesis):  <i>(...) ello consiste en transformar un objeto de estudio en un problema histórico que requiere una explicación.</i></p>
<p><b>Stéphane Leversque</b></p>	<p>Plantea que el <i>pensamiento histórico</i> ha de proporcionar que los alumnos aprendan a ser actores y ciudadanos más críticos. Dice que el conocimiento sustantivo de la historia tanto como el procedimental, ayuda a clarificar el <i>pensamiento histórico</i>. El conocimiento sustantivo es el “contenido” del pasado, y el procedimental aquello necesario para dar sentido y coherencia a los contenidos (conceptos y pensamientos del pasado). Los estudiantes no pueden practicar la historia o pensar en forma crítica si no conocen cómo se construye y comparte la historia. Además agrega que el <i>pensamiento histórico</i> contribuye con la formación ciudadana y democrática, pues el conocimiento histórico del sistema político, social, cultural y económico permite participar más eficazmente en la democracia. Propone cinco cuestiones para la práctica de la historia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es lo importante del pasado? Importancia Histórica/Significado Histórico.</li> <li>2. ¿Qué ha cambiado y que sigue siendo lo mismo? Continuidad/Cambio.</li> <li>3. ¿Qué cosas cambian y continúan para bien y para mal? Progreso/Crisis/Declive.</li> <li>4. ¿Cómo dar sentido y conocimiento a las materias primas del pasado? Evidencia.</li> <li>5. ¿Cómo podemos comprender a predecesores que tenían diferentes</li> </ol>

Es interesante agregar que a partir de la última década del siglo XXI, la definición de *pensamiento histórico* ha transformado su discurso, adaptándose al modelo neoliberal educativo: las competencias. Ahora se busca justificar una enseñanza de la historia que sirva en la configuración del hombre moderno, que ve en la educación un instrumento eficiente que le permitirá ascender a una sociedad de éxito económico y prestigio social, donde “la escuela le servirá como un aparato mediático entre la sociedad democrática y la pérdida del sentido crítico del hombre”.<sup>89</sup> Por lo tanto, los investigadores en enseñanza de la historia buscan justificar cuál es la aportación del *pensamiento histórico* en la formación de las “competencias históricas”:

El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las cuales el alumno podrá construir, como éste último, sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente “consumir” relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor (aunque) fueran de gran calidad.<sup>90</sup>

Respecto a las “competencias históricas”, están basadas en cuatro aspectos fundamentales de la formación del *pensamiento histórico*:

- 1) La conciencia histórico-temporal.
- 2) La representación de la historia a través de la narración y la explicación histórica.

---

<sup>88</sup> Joan Pagés Blanch. “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, en: <http://www.hechohistorico.com.ar/> Consultado el 8 de julio del 2013.

<sup>89</sup> González, *op. cit.*, p. 25.

<sup>90</sup> Gérin-Grataloup, A.-M. y Tutiaux-Guillon. “La recherche en didactique de l’histoire et de la géographie depuis 1986”, en: *Didactique de l’Histoire-Géographie, Monographe de Perspectives Documentaires en Éducation*, N° 53, 2008, Paris, p. 86.

- 3) La empatía histórica y las competencias para contextualizar.
- 4) La interpretación de la historia a partir de las fuentes.<sup>91</sup>

Después de presentar determinadas posturas de algunos historiadores en torno al *pensamiento histórico*, podemos decir que más que una definición lo que tratan de plantearnos son los alcances y las repercusiones, tanto intelectuales como actitudinales, que tiene dicho concepto en los estudiantes, y éstos tienen que ver con la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y el ejercicio de una ciudadanía asumida y responsable, lográndose mediante la metodología propia de la historia.

Particularmente y después de haber leído sobre el tema, de las definiciones que me parecen más atinadas y congruentes con las circunstancias sociales y educativas a nivel bachillerato en un país como México, corresponden a dos autores: uno es el psicólogo-pedagogo y especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el español Mario Carretero, y el otro es la historiadora Andrea Sánchez Quintanar, quien además de tener una formación en el área que nos interesa, fue maestra Normalista como primera carrera e impartió clases en la Escuela Nacional Preparatoria, siendo una de las pocas historiadoras dedicadas al estudio, la práctica y la investigación en la enseñanza de la historia.

Con base en la definición que establecen ambos autores, podemos señalar que el *pensamiento histórico* es un pensamiento reflexivo que conlleva múltiples habilidades, como evaluar, valorar e interpretar críticamente los textos históricos, analizar los cambios y continuidades entre el pasado y el presente, y razonar causalmente en medida de las condiciones históricas de cada momento. Pero es también conciencia histórica, ya que actualmente uno de los propósitos que tiene la enseñanza de la historia ya no se vincula con las intenciones identitarias y patrióticas; implica la formación de una conciencia histórica que produce y profundiza la posibilidad de identificar las relaciones temporales entre el pasado,

---

<sup>91</sup> Antoni Santisteban Fernández. "La formación de competencias de pensamiento histórico", en: Revista: *Clío & Asociados. La historia enseñada*, No. 14, 2010, Universidad Autónoma de Barcelona, p. 2.

el presente y el futuro, no sólo en sentido cronológico progresivo, sino intercambiante; pero sobre todo, tiene que ver con la conformación de una perspectiva de la propia función del individuo en el desarrollo del acontecer histórico, pasado, presente y futuro, con lo que se coloca a cada uno en el camino posible de asumir su propia reflexión, que a la vez oriente su acción dentro de la sociedad.<sup>92</sup>

La conciencia histórica se constituye con los siguientes elementos:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d) La convicción de que cada quien, como parte de la sociedad, formó parte del proceso de transformación y, por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que mi ser social, sea como es.
- e) Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.<sup>93</sup>

En este sentido, si la historia es una actividad vital lo es porque todo sujeto para habitar el mundo, le es indispensable tener una idea mas o menos precisa de quién es él y de cuál es su lugar en el mundo, cualquiera que sea, es decir de la búsqueda de su identidad. Para saber quiénes somos, construimos un relato de nuestra propia vida que dé cuenta del lugar actual que ocupamos o deseamos en el mundo.

---

<sup>92</sup> Quintanar, 2002, *op. cit.*, p. 46.

<sup>93</sup> *Ibid*, p. 45,

Es así que uno de los medios más viables para que el estudiante desarrolle un *pensamiento histórico*, es a través de la lectura de textos históricos, pues lo que se considera importante no es saber la historia en el relato narrativo, sino los efectos que causa en los educandos cuando los leen, cuando se identifican con la narración. Por lo tanto, es fundamental hacer que los jóvenes entiendan que la materia de historia no necesita ser memorizada ni aprendida, más bien comprendida y reflexionada; requiriendo para ello por supuesto de la lectura, el análisis y la interpretación. Operaciones mentales que se reflejarán en el desarrollo del *pensamiento histórico*, donde lo trascendental es el que los alumnos analicen su propia historicidad, es decir “al hecho fundamental y radical en que elaboramos la historia, de que nos encontramos en ella y de que somos seres históricos.”<sup>94</sup>

Finalmente, el *pensamiento histórico* conducirá a los estudiantes a adquirir una historicidad que conlleva a la formación de una conciencia histórica, que implica la posibilidad de identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no sólo en un sentido cronológico progresivo, sino intercambiante y mutable; produciendo en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en cierta medida, su actuación social.

---

<sup>94</sup> Paul Ricoeur. *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós, 1999, p. 84.

## Capítulo III. El constructivismo en los procesos de lectura.

*Defender la lectura es casi ofensivo, hacer su elogio demasiado obvio. Los grandes placeres se defienden solos. Lo único que habría de estimular es el aprendizaje de este placer, desde pequeños.*  
Héctor Abad Faciolince.<sup>95</sup>

### 3.1 Sobre la lectura.

Después de establecer en el capítulo anterior al acto lector como una representación que busca una construcción de sentido, transformando la materialidad como la actividad a través del tiempo, es necesario vincular la lectura desde una perspectiva menos teórico-disciplinar para relacionarlo con lo psicopedagógico; con el propósito de redondear un poco más los objetivos del presente trabajo de recepción profesional, pero sin caer en profundidades que desdibujarían los límites del tema.

La importancia del lenguaje se valora cada vez más en las sociedades modernas. Esto se debe a que no sólo define al ser humano, sino que también facilita y perfecciona las relaciones humanas en sí y con el contexto que a éstas rodean. En este sentido, la lectura es el medio más eficaz para la adquisición de conocimientos, ya que enriquecen nuestra visión de la realidad, intensifica nuestro pensamiento lógico y creativo, y facilita la capacidad de expresión. Es así que leer es una de las actividades intelectuales más importantes del ser humano, mediante esta actividad se adquieren gran parte de los conocimientos que se necesitan para vivir en la sociedad actual.

En palabras del pedagogo Paulo Freire, el acto lector implica leer la realidad y leer la palabra escrita, para que la lectura de la palabra conduzca a la lectura de la “palabra-mundo”, pues quien sólo lee la realidad se queda con una visión reducida y parcial, se requiere de la lectura de la palabra para poder mejorar,

---

<sup>95</sup> Tomado de: Héctor Abad Faciolince, *et. al. La pasión de leer: frontera seductora entre el sueño y la vigilancia*. Colombia, Universidad de Antioquía, 2003, p. 23.



enriquecer o completar la visión del mundo. Una mayor comprensión del mismo posibilita su transformación. Por eso, el autor no sólo afirma que la lectura del mundo precede invariablemente a la lectura de la palabra, sino que “podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de “escribirlo” o de “rescribirlo” a través de nuestra práctica consciente.”<sup>96</sup>

El leer es una habilidad bastante compleja, aunque la consideramos una tarea relativamente sencilla, cotidiana y hasta mecánica, que no concientizamos la acción en sí, ya que desde niños la aprendimos en la escuela y la practicamos todo el tiempo. Erróneamente se cree que en el acto lector, el sentido que más usamos es el de la vista; sin embargo, la información que aporta el lector es la que está dentro de su cabeza reflejados por los conocimientos previos, experiencias, esquemas, etcétera; recordando un poco la Teoría de la Recepción y el “horizonte de expectativas”.

Por consiguiente, varios autores definen la lectura como un proceso psicolingüístico en el cual interactúan el pensamiento y el lenguaje influidos por lo afectivo y el horizonte histórico-cultural de cada persona. Por eso, la lectura no es una actividad aislada, sino un proceso de construcción de sentido<sup>97</sup> mediante una transacción flexible que el lector lleva a cabo al interactuar activamente con el texto. Esto lleva al lector a apropiarse de diversos recursos (gramaticales, semánticos y pragmáticos) para obtener el significado de un texto.<sup>98</sup>

Recordando un poco lo que vimos en el subcapítulo 2.2, en el proceso de lectura interactúan el lector, el autor y el texto, cada uno con sus particularidades específicas dentro de un marco dinámico y activo. Cabe mencionar que durante este proceso el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, ya que

---

<sup>96</sup> Paulo Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 2004, p. 105-106.

<sup>97</sup> Chartier, 1995, p. 107.

<sup>98</sup> Emilia Ferreiro. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México, SEP-OEA, 1982, pp. 45-47.

con frecuencia leemos para alcanzar un propósito. Por lo tanto, el objetivo de la lectura matiza la interpretación que el lector le da al texto.<sup>99</sup>

Dicho lo anterior, la lectura se distingue como una habilidad dinámica y cambiante, que pone en acción un conjunto de destrezas que requieren de tiempo, paciencia, interés y perseverancia para comprender un texto y disfrutarlo, ya que leer es comprender; esto a su vez ayuda a la formación de una personalidad más independiente, autónoma y reflexiva.

### **3.2 Características del constructivismo.**

Como se ha tratado de establecer en los capítulos anteriores, el propósito principal de esta tesis, es el de plantear una estrategia didáctica para desarrollar el *pensamiento histórico* por medio de la lectura y la comprensión de textos históricos. Para lograrlo, el constructivismo será el paradigma psicopedagógico que nos ayudará a sustentar y respaldar dicha estrategia. Empero, el modelo constructivista es amplio y diverso al enmarcarse dentro de tres líneas: la teórica, la psicológica y la didáctica; enfocándonos principalmente en la última, sin deslindarnos de las particularidades que presenta la enseñanza de la historia en el bachillerato. Pero antes, se expondrán de forma genérica los fundamentos y características de este paradigma, dejando claro lo siguiente:

Hay que señalar claramente que el constructivismo es una posición epistemológica y psicológica y que, no se trata de una concepción educativa. Por ello no tiene sentido hablar de una educación constructivista, ni las explicaciones constructivistas pueden traducirse directamente al terreno educativo. El constructivismo trata de explicar cómo se

---

<sup>99</sup> Kenneth Goodman. *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México, Paidós, 2006, pp.139-142.

forman los conocimientos, mientras que la educación es una práctica social que busca formar individuos que puedan desarrollarse y adaptarse a la sociedad en la que les ha tocado vivir.<sup>100</sup>

El constructivismo es una corriente dentro de la psicología educativa muy de moda en la actualidad. Pretende reunir los principales conceptos de las posturas que comparten el paradigma cognoscitivista, independientemente de las contradicciones que puedan resultar de la conciliación de estas teorías, su enfoque, más bien pragmático, es difundido entre profesionales de la educación que son legos en las profundidades epistemológicas de las teorías psicológicas. Esto se debe a que propone una serie de técnicas útiles para la adquisición del aprendizaje, como por ejemplo, los mapas mentales o los mapas conceptuales.<sup>101</sup> Hay que recalcar que no se abordarán las contradicciones teóricas, sólo se resaltarán los aportes prácticos que el constructivismo ha tenido a bien reunir para la situación escolar en general y, para la estrategia didáctica en particular.

Antes de tratar de definir lo que se entiende por constructivismo, hay que reafirmar que es ante todo una epistemología, es decir, una teoría del conocimiento: lo importante a saber es cómo adquirimos ese conocimiento y cómo llegamos a percibir la realidad. No obstante, es complicado dar una sola definición como tal del concepto, pero si podemos acercarnos a una descripción de las características del término.

En palabras simples y claras, el psicólogo-pedagogo Mario Carretero, quien se ha dedicado a estudiar la enseñanza de las Ciencias Sociales, afirma que el constructivismo se fundamenta en la idea de que el individuo construye su propia realidad utilizando como herramienta sus conocimientos previos y esquemas que ya posee. Los aspectos cognitivos, sociales y afectivos son el resultado de la

---

<sup>100</sup> Juan Delval. *Crece y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1991, p. 8.

<sup>101</sup> Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill, 2007, pp. 28-30.

interacción con su entorno social que, a su vez, se relaciona con sus aspectos internos para dar significado a su realidad.<sup>102</sup>

También puede denominarse como teoría constructivista toda aquella que entiende que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o de reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Es así que la idea central reside en que la elaboración del conocimiento constituye una “modelización” más que una descripción de la realidad. Los autores Díaz-Barriga y Hernández Rojas definen al constructivismo como “la confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje”.<sup>103</sup> Se puede aseverar que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio, sino que en cada sujeto se construye un conocimiento diferente de cada nueva experiencia dadas sus estructuras y experiencias previas.

Como se esbozó anteriormente, la construcción que elaboramos todos los días depende de dos aspectos fundamentales que son inseparables entre sí: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad interna o externa que elaboremos al respecto. Precisamente el constructivismo como epistemología del conocimiento se ha dedicado a estudiar la relación entre el conocimiento y la realidad, argumentando que la realidad se define por la construcción de significados individuales provenientes de la construcción del individuo con su entorno.

Para no perdernos en el contenido tan amplio que engloba el constructivismo, que bien podría ser un tema de tesis, en seguida puntualizamos ciertos elementos:

---

<sup>102</sup> Mario Carretero. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 25.

<sup>103</sup> Díaz-Barriga y Hernández, 2007, *op. cit.*, p. 428.

- ❖ Todo aprendizaje constructivista supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo.
- ❖ Los conocimientos previos que el alumno posee serán claves para la construcción de este nuevo conocimiento.
- ❖ Es un modelo, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento; no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia producida día a día como resultado de la interacción de estos dos factores.
- ❖ El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; esta construcción se realiza con los esquemas de la persona que ya posee (conocimientos previos), en su relación con el medio que lo rodea, no reproduce la realidad sin interpretarla.
- ❖ El aprendizaje constructivo conlleva una construcción o elaboración del resultado del proceso mental que significa la adquisición de un conocimiento nuevo.<sup>104</sup>

### **3.3 El constructivismo en el aprendizaje y su aplicación en la enseñanza de la historia.**

Como se ha dicho, el constructivismo es un paradigma amplio que se alimenta de las aportaciones de múltiples corrientes psicológicas. Por ejemplo, algunos autores como Jean Piaget, se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos en los procesos de autoestructuración. Para otros como L. Vigotsky y su escuela sociocultural o sociohistórica, el foco de interés se ubica en la reconstrucción de los saberes culturales y en el desarrollo de dominios de origen social. Además, autores como D. Ausbel, se enfocan en el aprendizaje significativo desde el punto de vista humanista; es decir, centrado en

---

<sup>104</sup> Dietrich, 1987 *op. cit.*, pp. 145-148.

la persona. Y finalmente a Jerome Bruner, quien favoreció la investigación de los procesos cognitivos al explicar que la adquisición de conocimientos nuevos se da a partir del “andamiaje” que es un descubrimiento guiado por otra persona.

Como podemos ver, los autores se sitúan en encuadres teóricos distintos pero, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización y elaboración de los aprendizajes escolares a partir de la figura del profesor. Veamos el siguiente cuadro que sintetiza y esboza claramente cada enfoque psicopedagógico:

<i>Enfoque</i>	<i>Concepciones y principios con implicaciones educativas</i>	<i>Metáfora educativa</i>
Psicogenético	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Énfasis en la autoestructuración.</li> <li>-Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual.</li> <li>-Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual.</li> <li>-Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante la abstracción reflexiva.</li> <li>-Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto.</li> <li>-Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento.</li> </ul>	<p><i>Alumno:</i> Constructor de esquemas y estructuras operatorios.</p> <p><i>Profesor:</i> Facilitador del aprendizaje y desarrollo.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Indirecta, por descubrimiento.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por el desarrollo.</p>
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo.</li> <li>-Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico.</li> <li>-Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos.</li> <li>-Enfoque expertos-novatos.</li> <li>-Teorías de la atribución y de la motivación por aprender.</li> <li>-Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.</li> </ul>	<p><i>Alumno:</i> Procesador activo de la información.</p> <p><i>Profesor:</i> Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.</li> <li>-Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social.</li> <li>-Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo).</li> <li>-Origen social de los procesos psicológicos superiores.</li> <li>-Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.</li> <li>-Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca.</li> <li>-Evaluación dinámica y en contexto.</li> </ul>	<p><i>Alumno:</i> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><i>Profesor:</i> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><i>Enseñanza:</i> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><i>Aprendizaje:</i> Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.</p>

Cuadro tomado de: Díaz-Barriga y Hernández, *op. cit.*, p. 31.

Independientemente de estas consideraciones generales del constructivismo, para fines de la estrategia, se adoptará el enfoque del constructivismo-cognitivo. Esta vertiente del constructivismo enfatiza el papel activo del alumno en la construcción de conocimiento para darle sentido a la información, es decir, enfatiza que los individuos son autores de su propio conocimiento y aprenden mejor cuando construyen activamente su conocimiento.

Desde el punto de vista de la perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso cognoscitivo que lleva a cabo el sujeto cuando interactúa con un objeto y lo relaciona con sus experiencias o ideas previas, aprovechando su capacidad de conocer para reestructurar sus esquemas mentales, enriqueciéndolos con la incorporación de un nuevo material hasta crear un entramado de ideas o conceptos, teniendo en cuenta alguna característica conceptual en común. Estas estructuras están compuestas de esquemas, que es una representación concreta o un concepto que permite enfrentarse a una situación igual o parecida a una realidad. Además, funcionan activamente para seleccionar, categorizar y evaluar la información que uno recibe de una experiencia. La idea principal es que mientras captamos la información estamos constantemente organizándola con un orden que será una “estructura”. La nueva información generalmente es asociada con la información ya existente en las estructuras.<sup>105</sup>

En este sentido, para el constructivismo-cognitivo es prioritario el uso del conocimiento previo para la construcción de una nueva información, no se habla de un almacenamiento de información, sino de una construcción con sentido, lo que teóricamente se ha denominado como “aprendizaje significativo”. Éste se refiere a la construcción de conocimiento a partir de la relación entre los esquemas previos del conocimiento del estudiante y de la selección y elección de información significativa para él; donde el aprender significativamente, implica comprender los significados que se quieren aprender, pero también envuelve el encontrar razones suficientes para querer aprender y verificar su utilidad futura para nuevos

---

<sup>105</sup> Antonio Ontoria Peña. *Potencias la capacidad de aprender a aprender*. Madrid, Alfaomega, 2003, p. 57.

aprendizajes. Es decir, el alumno construye un nuevo significado, pero no sólo basta con la construcción, sino que le atribuye un sentido, un por qué y un para qué.

Dicho concepto se desprende del trabajo realizado por David Ausubel, principalmente, pero también de otros autores como Joseph Novak y Helen Hanesian. Concretamente, para ellos el aprendizaje significativo radica en que las ideas expresadas de manera simbólica (el conocimiento) son relacionadas de forma no arbitraria y sustancial con lo que el pupilo ya sabe, refiriéndonos a la relación con algún aspecto existente y trascendente de su estructura cognoscitiva. Precisamente, dicha significatividad en esa relación coherente entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee. Es por ello, que tanto la organización como la estructuración de contenidos debe tomar en cuenta los conocimientos previos del alumno, como factor a considerar en las reestructuraciones de su conocimiento;<sup>106</sup> refiriéndonos a que el estudiante es un “procesador” activo de la información, y el aprendizaje como un proceso sistemático y organizado, que no se reduce a simples asociaciones memorísticas y repetitivas.

De esta manera, el aprendizaje con significado sólo ocurre cuando el alumno se apropia del conocimiento, o sea, organiza el conocimiento, integra la nueva información a sus esquemas de conocimientos previos y utiliza estrategias de aprendizaje de una manera automática. Empero, si en este proceso se enfatizan otros aspectos de carácter constructivista como: oportunidades para que interactúen los alumnos en el aula, actividades evaluativas dirigidas a valorar lo que los alumnos están aprendiendo, crear situaciones ideales para insertar el aprendizaje a otros contextos; todos estos elementos repercutirán de una manera favorable en el aprendizaje del alumno.

El aprendizaje significativo, parte de la existencia de varios tipos de aprendizaje que pueden distinguirse en dos: la primera, que incluye aquellos por percepción y descubrimiento; y la segunda, que involucra a aquellos por repetición

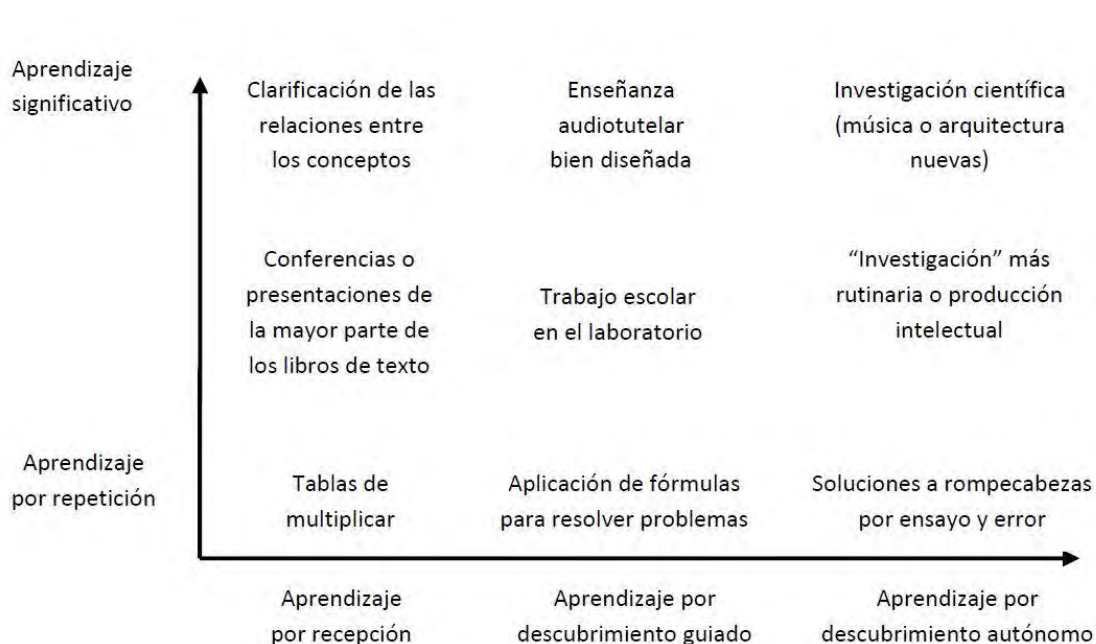
---

<sup>106</sup> David Ausubel. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1983, p. 48.



y/o significativo. Para que este aprendizaje significativo ocurra, sea por recepción o descubrimiento, se precisa que la tarea de aprendizaje pueda relacionarse de modo no arbitrario y sustancial. Con lo que ya sabe el alumno, además si éste posee la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo de esa forma.<sup>107</sup>

A continuación veremos un gráfico de los tipos de aprendizaje según Ausubel:<sup>108</sup>



Siguiendo con esta idea, algunos principios sugeridos por Díaz-Barriga y Hernández Rojas para el aprendizaje significativo son:

- ❖ El aprendizaje se facilita cuando el contenido es presentado al alumno de forma organizada y sigue una secuencia lógica y psicológica apropiada.
- ❖ Delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua respetando niveles de inclusividad, abstracción y generalidad; determinando las relaciones de supraordinación-

<sup>107</sup> Ausubel, 1983, *op. cit.*, p. 34-37.

<sup>108</sup> *Ibid*, p. 40.

subordinación, antecedente-consecuente que guardan entre sí los núcleos de información.

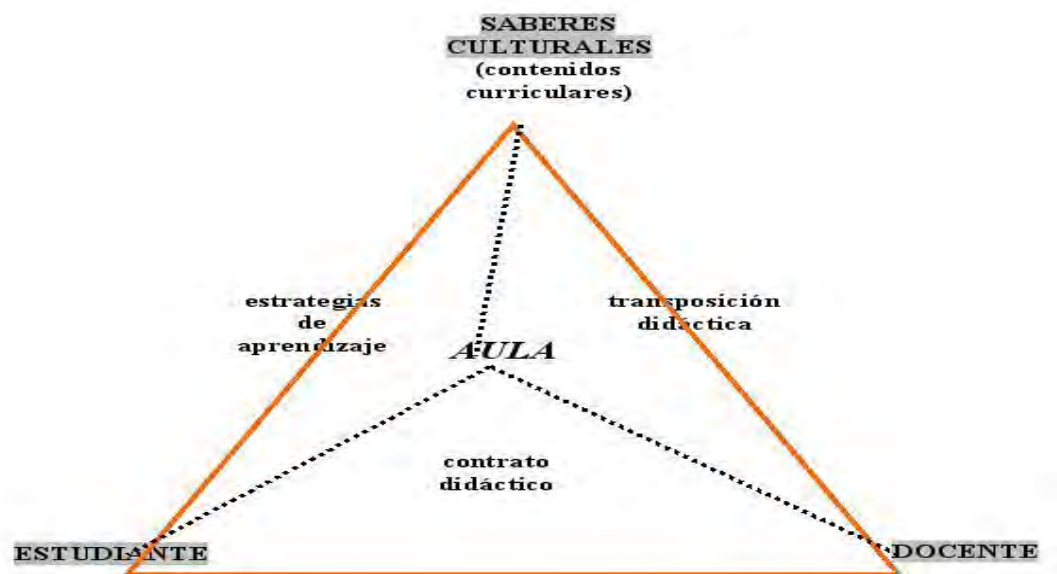
- ❖ La presentación de los contenidos deben ser en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y desordenados.
- ❖ La activación de los conocimientos previos del alumno, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de los nuevos materiales de estudio.
- ❖ El establecimiento de “puentes cognitivos” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a la identificación de las ideas fundamentales, así como a su organización e integración significativa.
- ❖ Los contenidos aprendidos de manera significativa serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integradores.
- ❖ Puesto que el alumno en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorregulatorios, puede llegar a controlar de manera eficaz el ritmo, la secuencia y la profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas esenciales del docente sería el estimular la motivación y la participación del educando y aumentar, a su vez, la significatividad potencial de los materiales académicos.<sup>109</sup>

Para el constructivismo, la figura del profesor y del alumno son los principales protagonistas de la educación formal y escolarizada. Algunos estudios

---

<sup>109</sup> Díaz-Barriga y Hernández, 2007, *op. cit.*, pp. 47-48.

tienden a analizarlos por separado, pero en realidad van de la mano y son indivisibles. Aun cuando el proceso de aprender es individual para cada estudiante, se toma en cuenta un esquema general que exponga la interacción del acto docente. Veamos a continuación el esquema:



**Esquema adaptado del artículo: “La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo.”<sup>110</sup>**

Es un hecho fehaciente que nuestro paradigma psicopedagógico toma como principal actor al alumno y con relevancia el papel del profesor como mediador del aprendizaje del primero; él proporciona el ambiente y los escenarios, y los recursos para que el educando construya y reconstruya su propio conocimiento y sea consciente de él. Algunas de sus características más esenciales se muestran en la siguiente tabla:<sup>111</sup>

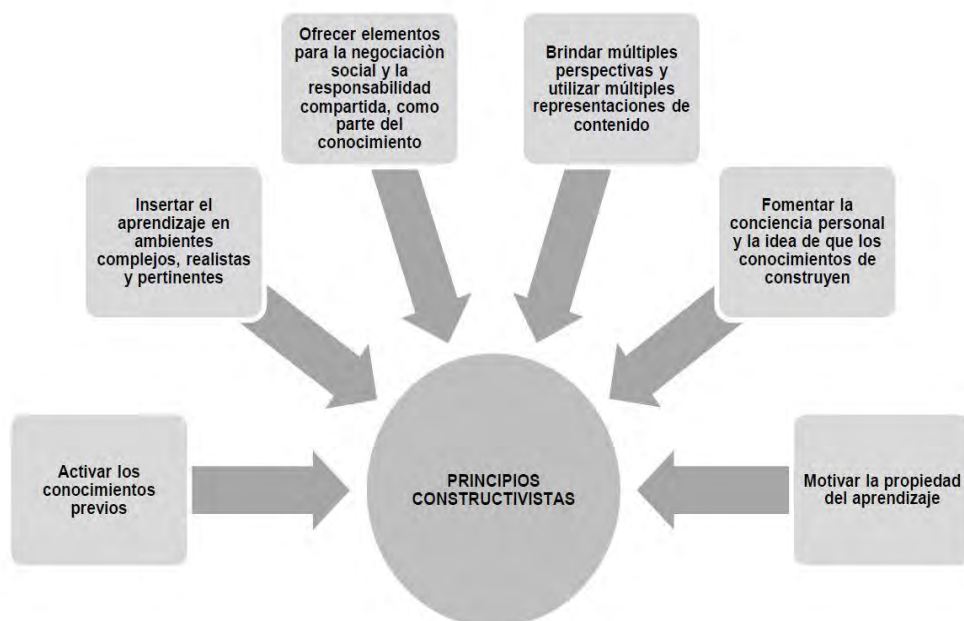
<sup>110</sup> Tomado de: José Manuel Serrano y Rosa María Pons. “La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, No. 38, julio-septiembre 2008, p. 699.

<sup>111</sup> Tabla adaptada de: Anita Woolfolk, *Psicología educativa*. México, Prentice Hall, 2010 p. 145.

<b>Alumno</b>	<b>Profesor</b>
El alumno es un “procesador” activo de la información.	El profesor es un organizador de la información y promotor de habilidades de pensamiento.
El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje, es una construcción personal y única.	El profesor orienta y guía a propósito al alumno en su construcción personal de conocimiento.
El alumno tiene oportunidades frecuentes de participar en actividades complejas y significativas basadas en problemas.	El profesor provoca ideas y experiencias en los alumnos en relación a temas fundamentales, y luego organiza situaciones de aprendizaje que los ayude a elaborar o reestructurar los conocimientos que poseen.
El alumno trabaja en colaboración y recibe apoyo para participar en diálogos orientados a las tareas.	El profesor ofrece a los alumnos una variedad de recursos de información, así como de herramientas necesarias para mediar el aprendizaje.
Los alumnos aplican sus conocimientos en contextos diversos y auténticos, que explique sus ideas, interpreten textos, pronostiquen fenómenos y construyan argumentos basados en evidencias.	El profesor muestra, de manera explícita, sus propios procesos de pensamiento a los alumnos y los anima a realizar el mismo ejercicio reflexivo.

Todas las vertientes teóricas de nuestra teoría psicopedagógica, suponen la idea de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en los aprendizajes escolares dentro del aula, es decir, es un proceso de construcción de conocimiento previo. En este proceso, la enseñanza se considera como una ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre ésta construcción en el alumno. A continuación, de manera general y concisa, se expresan en el siguiente esquema los principios fundamentales del constructivismo para tener un referente en el aprendizaje significativo de la asignatura de historia (que es la disciplina que nos interesa) y cómo se manifiesta en el alumno:

### Principios constructivistas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia<sup>112</sup>



**1. Activar los conocimientos previos.** Esto se logra mediante algunos tipos de estrategias de enseñanza. En la historia se pueden utilizar sumarios, mapas conceptuales, mapas históricos, lecturas, etcétera.

<sup>112</sup> Esquema adaptado de Anita Woolfolk, 2010, *op. cit.*, p. 73.

**2. Ambientes de aprendizaje complejo y tareas auténticas.** En el aprendizaje de la historia, cada estudiante debe tener la habilidad para comprender y reflexionar, y no sólo memorizar datos. La concepción temporal, espacial y el manejo de información son elementos en interacción que suponen problemas confusos y poco estructurados, de igual manera, múltiples soluciones posibles. Estos se deben de conjugar en tareas dentro del aula y que puedan aplicar al mundo real, por ejemplo, utilizar el conocimiento histórico para comprender los acontecimientos sociales del presente, dentro y fuera del aula.

**3. Negociación social.** Los procesos mentales superiores se desarrollan mediante la negociación social y la interacción. En la enseñanza de la historia se debe de considerar que los alumnos tomen como prioridad hablarse y escucharse entre sí, establecer y defender sus posturas, respetar las ideas de los demás, así como trabajar la construcción de significados en conjunto al encontrar fundamentos comunes e intercambiar interpretaciones. De esta manera, se estará trabajando el desarrollo del pensamiento crítico y la responsabilidad social, elementos fundamentales de los propósitos educativos de la asignatura de historia.

**4. Perspectivas múltiples y representaciones de contenido.** El conocimiento histórico está sujeto a varias interpretaciones, lo cual supone la confrontación de información en el alumno. Se debe considerar la revisión del mismo material en distintos momentos, en contextos reordenados, con diferentes propósitos y desde distintos enfoques conceptuales. Así mismo, considerar los problemas utilizando diversas analogías, ejemplos y metáforas.

**5. Comprensión del proceso de construcción del conocimiento.** Es importante concientizar a los alumnos del papel que desempeñan en la construcción de los conocimientos, los supuestos que hacemos, creencias y experiencias. En la enseñanza de la historia este aspecto es sumamente medular, el profesor debe de explorar los conocimientos previos de los alumnos, y hacerlos conscientes de que esos conocimientos los conducirá a un aprendizaje diferente, pero que otorga la posibilidad de tener mayor capacidad de elegir, desarrollar y

defender posturas de manera crítica y, al mismo tiempo, respetar las posturas de los demás.

**6. Posesión del aprendizaje del estudiante.** Referido a los esfuerzos de los estudiantes por comprender lo que se les enseña, por lo tanto, ésta está centrada en el alumno. El profesor debe de utilizar los medios y estrategias, crear situaciones propicias para que el alumno construya su propio conocimiento; el papel del docente es el de organizar el conocimiento histórico y fomentar en el estudiante el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas para su construcción personal.

Estos puntos podrían

### **3.4 El constructivismo en los procesos de lectura.**

Después de señalar los fundamentos del paradigma constructivista y de realizar en el capítulo anterior una construcción teórica de la estrategia didáctica desde una perspectiva de la historia; podemos decir que el constructivismo es actualmente un modelo clave no sólo para las teorías psicopedagógicas sino que constituye un giro paradigmático en los procesos de lectura, considerado un acto cognitivo y creativo que conlleva a la construcción de significados. Este enfoque de orientación constructivista en la recepción lectora, y por tanto, para la interpretación del texto en su significado más amplio, ha llevado a numerosos autores a considerar al constructivismo como un cambio de paradigma, en cuanto a los procedimientos didácticos en la lectura.

Sin duda, la lectura de textos en general e históricos en particular, es una de las actividades constructivistas más complejas que se realizan al mismo tiempo en diferentes niveles de captación y de percepción. En este sentido, el constructivismo considera a la lectura como un acto constituyente para el lector, calificado como el principal actor en la atribución del significado, lo mismo para la Teoría de la Recepción. Durante esta actividad mental un lector activo debe ejecutar funciones tan importantes como percibir una estructura coherente y reconstruir los procesos

mentales ajenos para que la lectura sea realmente una comprensión y un análisis crítico del pensamiento del autor, veamos lo siguiente:

...hace ya tiempo las investigaciones psicolingüísticas mostraron que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significado en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor. Comprender es relacionar la información proporcionada explícitamente por un texto “con lo que ya tenemos en nuestras cabezas”.<sup>113</sup>

Es así que la posición del constructivismo y de la Teoría de la Recepción, tienen una conexión muy parecida, confrontando al lector-alumno con su realidad. Por ello, la lectura de textos históricos gana gran importancia pedagógica si partimos del supuesto de la lectura no implica una localización de información, memorizando todos esos datos y repitiendo lo que el estudiante leyó; más bien contribuye con una propia aportación a la reflexión y comprensión sobre el mundo, la realidad, y en entenderse como un ser histórico a partir de los conocimientos previos.

Es así que ambas teorías nos proponen que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y sobre todo en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él; desde esta concepción el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado; donde la interacción entre el lector y el texto se da en función de los elementos del texto que facilitan la comprensión y las características del lector. Éste como sujeto activo en el proceso de lectura tiene diferentes intenciones, aporta sus conocimientos previos, procesa la información que recibe del texto en virtud de estos conocimientos anteriores, formula hipótesis, hace deducciones, interpreta un sentido global del texto y elabora sentidos más

---

<sup>113</sup> Beatriz Aisenberg. “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia”, en: *Enseño Em Re-Vista*, Vol. 19, No. 2 de julio 2012, p. 1.



localizados. El texto, a su vez, sigue una cierta lógica, que lo hace más o menos comprensible; son claves la coherencia, los procedimientos de cohesión, la estructura textual y el léxico que emplea el autor.

Finalmente la combinación de la teoría constructivista con la Teoría de la Recepción a través de la lectura como una representación histórica, propone una didáctica muy particular que favorece al alumno a determinar el por qué y cómo apropiarse del conocimiento para encontrar un sentido y utilidad al momento de construir sus contenidos, lo cual lo llevará a formar un pensamiento histórico, tomando en cuenta el conocimiento y las ideas previas de los estudiantes y la utilización de estrategias que propicie los procesos cognitivos convenientes del conocimiento histórico, siendo la estrategia principal de esta tesis.

## Capítulo IV. Una estrategia didáctica: la comprensión de textos históricos para desarrollar el pensamiento histórico.

*¿Qué fabrica el historiador cuando “hace historia”?  
¿En qué trabaja? ¿Qué produce? Interrumpiendo  
su deambulación erudita por las salas de los archivos,  
se aleja un momento del estudio monumental que lo  
clasificará entre sus pares, y saliendo a la calle,  
se pregunta: ¿de qué se trata éste oficio? Me hago  
preguntas sobre la relación enigmática que mantengo  
con la sociedad presente y con la muerte, a través de  
actividades técnicas.  
Michel de Certeau.<sup>114</sup>*

### 4.1 Explicación de la estrategia didáctica.

Es un hecho fehaciente que todo trabajo frente a grupo descansa en el diseño instruccional, tema que veremos en el subcapítulo siguiente. Sin embargo, los propósitos de éste apartado consisten en explicar claramente y a profundidad por qué se pensó y planeó la estrategia didáctica, pues una cosa es la explicación y el diseño, y otra es la aplicación directa de dicha estrategia en el salón de clases. La intención no es mezclarlas, a pesar de la ligera línea que las separa y que es difícil establecer y diferenciarlas, ya que resultaría confuso para el lector.

Como docentes debemos de tener claro que el alumno debe de ser la figura central del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, porque toda institución educativa tiene, como misión fundamental, la adecuada formación de sus estudiantes. Sin ellos, la escuela no tendría sentido. En segundo lugar, porque la función sustancial del profesor es propiciar que sus alumnos aprendan: el objetivo primordial de su labor como docente es la formación del estudiante. Es así que tomando en cuenta los puntos anteriores y los postulados del constructivismo y de la Teoría de la Recepción es que se diseñó y planeó la estrategia didáctica.

---

<sup>114</sup> Tomado de: Luis Aguilar Sahagún. “La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México”, en: Revista Latinoamericana de estudios educativos, No. 3 y 4, 1999, p. 134.

En cuanto al tema, el problema de la lectura ya no resulta de una apreciación subjetiva, sino de un hecho científicamente demostrado: distintas evaluaciones a nivel internacional, han puesto de manifiesto dificultades serias en el dominio de la lectura en muchos países de habla hispana. En el caso específico de México, de una lista de 108 naciones de la UNESCO sobre el índice de lectura, nuestro país ocupa el penúltimo lugar. En promedio los mexicanos leen 2.8 libros al año, y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura, mientras que en España se leen 7.5 libros al año y en Alemania 12. En México sólo existe una biblioteca por cada 15 mil habitantes y una librería por cada 200 mil. En contraste con el 41% de la población que dedica su tiempo libre a ver televisión, la Encuesta Nacional de Lectura advierte que menos de 12% se dedica a leer. Entre los jóvenes de 12 a 17 años, 30% dice que no les gusta leer, 61% que “no tiene tiempo” y 48% afirma que nunca ha acudido a una biblioteca.<sup>115</sup>

Ante estos resultados tan alarmantes, como docente en formación, es imposible ignorarlos y dejarlos pasar sin hacer nada al respecto. Por lo tanto, desde que inicié la maestría, mi tema de tesis siempre se ha dirigido a la complejidad que implica el acto lector para la asignatura en historia, y más en jóvenes adolescentes que se encuentran cursando el bachillerato, pues una parte de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles Medio y Superior puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Veamos lo siguiente:

Primero se aprende a leer y luego se lee para aprender. Evidentemente, cuando esto último falla es preciso revisar qué está pasando en esa parcela del conocimiento, que tiene que ver con las primeras etapas del aprendizaje, para poder prevenir problemas en un futuro.<sup>116</sup>

---

<sup>115</sup> Genaro Villamil. “Entre 108 países, México es el penúltimo lugar en lectura”, en: Revista Proceso, No. 1908, 23 de abril del 2013, p. 14.

<sup>116</sup> Juan Jiménez e Isabel O’Shanahan. “Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa”, en: Revista Iberoamericana de Educación, No. 45, 25 de marzo del 2008, p. 1.

A pesar de que la lectura es una habilidad que se desarrolla exclusivamente en la materia de español, debemos de considerar que esta capacidad es fundamental, pues permite el aprendizaje dentro y fuera del aula. Por ello, la asignatura de historia no debería de estar exenta de dicha actividad, ya que representa un espacio para la formación de pensamiento abstracto y pensamiento crítico; además, otra justificación de su relevancia, es porque el acto lector forma parte directa del quehacer del historiador, razón por la cual sería más viable que los pupilos adquirieran un conocimiento histórico. Por consiguiente, es indispensable que el profesor ofrezca estrategias de lectura propias de la historia que ayuden a los alumnos a comprender lo que leen y logren construir el significado de los textos y de un pensamiento histórico.

En este sentido, desgraciadamente se recurre a la lectura de textos para la enseñanza y aprendizaje de la historia, ya sea como tarea o como actividad en el aula. Empero, en las clases no se enseña a leer historia bajo los ojos de nuestra disciplina, simplemente se usa y utiliza como un recurso superficial y mecánico; siendo habitual que los profesores, en el mejor de los casos, traduzcan el contenido de los textos o que seleccionen un par de páginas del libro utilizado con la intención de allanar dificultades pedagógicas y disciplinares; por lo tanto, como afirmaría la especialista Beatriz Aisenberg, el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de historia; cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información, sin que comprendan el sentido y el significado de lo que conlleva leer textos históricos.<sup>117</sup>

Este uso que se le da a los textos responde a un modelo de enseñanza que se disocia en dos fases temporales: primero, la localización, de información y, segundo, la repetición de esa información, quedando la lectura exclusivamente

---

<sup>117</sup> Beatriz Aisenberg. "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales." Antonio Castorina y Alicia Lenzi (compiladores). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona, Gedisa, 2000, p. 114.

como un nivel preliminar de, exclusivamente, adquisición de datos; es decir, la lectura no es considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico. Para la enseñanza tradicional de la historia, la lectura es localizar y extraer datos de un texto, donde el alumno-lector desempeña un papel meramente receptivo que repite argumentaciones ya elaboradas sin comprender lo que leyó. Las estrategias de lectura que comúnmente se utilizan para aprender historia no aparecen espontáneamente sino que se aprenden, en su ausencia el alumno-lector se aproxima al aprendizaje con otro tipo de estrategias como las de repaso de información y memorización que responden a un aprendizaje superficial que no es autónomo ni significativo.

Es así que para los fines de esta estrategia didáctica, la lectura es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia; siendo mencionados los problemas que afrontan los estudiantes para comprender textos históricos, por eso resulta necesario concebir a la lectura como contenido de enseñanza de nuestra disciplina. Los aportes que ha hecho el constructivismo, las investigaciones psicolingüísticas y la Teoría de la Recepción, permitirían modificar la concepción acerca de la lectura desde un punto de vista: pasar de entenderla como un proceso de descifrado de lo escrito a entenderla como construcción de significado, donde el lector tiene un papel activo y predominante, que es capaz de construir interpretaciones y significados a partir de sus circunstancias intelectuales y personales.

Actualmente se caracteriza a la lectura como un proceso de construcción de significados y se ha puesto en evidencia que los conocimientos previos del lector sobre la temática del texto constituyen uno de los factores determinantes de la particular interpretación que realiza. Construir el significado de un texto de historia, supone construir los conceptos, crear y recrear representaciones sobre los hechos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo, lo cual permitirá que los estudiantes se formen un pensamiento histórico:

Construir el significado de un texto de historia, supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo.<sup>118</sup>

En la interacción constante entre texto-lector, se ponen en marcha procesos mentales que son considerados “estrategias de lectura”; actividades del lector que son intencionales, que responden al objetivo de reestructurar la información visual de un modo relacionado con los propios esquemas mentales para poder reconstruir el sentido del texto. Toda esta actividad mental que realiza el lector-alumno, en el que intervienen sus circunstancias personales, sociales e intelectuales, está en función con el trabajo que realice el docente, cuestión que se explicará en los siguientes apartados.

#### **4.2 Diseño de la estrategia didáctica.**

Recordando las clases de Práctica Docente y Didáctica de la Historia, así como también las clases a las que asistí en el CCH-Vallejo con el profesor titular Seppe de Vresse como observadora y practicante, me proporcionaron las herramientas necesarias para elaborar un diseño instruccional que, en su definición más sencilla, es un proceso sistemático de estrategias planificadas y estructuradas, donde se produce una variedad de materiales educativos ajustados a las necesidades de los docentes, asegurándose así el proceso de enseñanza-aprendizaje; constituyen el armazón procesal sobre el cual se produce la

---

<sup>118</sup> Beatriz Aisenberg. “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia”, en: *Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No. 43, enero del 2005, p.47.

instrucción de forma sistemática y se fundamenta en teorías del aprendizaje.<sup>119</sup> A continuación se incorporarán y definirán algunos elementos del diseño instruccional que incluyen los siguientes:

1. El contexto.
2. Organización de contenidos.
3. Planeación de objetivos.
4. Actividades pedagógicas.
5. La evaluación.

1. *El contexto.* El contexto educativo es la serie de elementos, factores e instrumentos que favorecen o, en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Para los maestros frente a grupo es de vital importancia conocer el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizaje y conocimiento adquiridos hasta ese momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos.

En este sentido, se realizaron las observaciones e intervenciones en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo; con alumnos de 4° semestre del turno vespertino, rasgo que nos dice bastante de las condiciones académicas y socioeconómicas de los alumnos.

2. *Organización de contenidos.* Se refiere a la disposición de la información que el docente pretende transmitir. La ordenación de contenidos en un diseño instruccional es un proceso que alude a dos aspectos centrales: la secuenciación y la estructuración del tema. Si bien son acciones diferentes, están relacionadas en la medida en que las decisiones que adopte el profesor sobre la secuencia afectan a la estructura y viceversa. La secuencia es el orden en el que se va a enseñar la información y está vinculada con el ciclo o nivel de que se trate y la profundidad con que será abordada de acuerdo con las características del grupo de alumnos. La

---

<sup>119</sup> Doris Córdova. "El diseño instruccional: dos tendencias y una transición esperada", en: <http://reyespa.wikispaces.com/file/view/mat6.pdf> Consultado el 02 de octubre del 2013.

estructura es el tipo de relaciones que se pueden establecer entre los diferentes contenidos que forman parte del currículum.

Al ser la primera clase que preparaba, tratándose de la transmisión y comprensión de la información, decidí estructurarla de forma lineal ascendente, que es una organización un tanto jerárquica pero clara de los contenidos del tema, es decir, partiendo de los contenidos más generales a los más específicos o particulares. Dicho esto, el inicio de la clase arrancó con una organización expositiva-elaborativa, que es cuando el profesor presenta un cuerpo teórico, contextualizado y secuenciado, dando pie a posibles interrogantes o exponiendo situaciones problemáticas con el propósito de que el alumno empiece a buscar posibles soluciones propias dentro del contenido histórico. Posteriormente, como parte de este ejercicio el estudiante tendrá un punto de vista personal respecto a la actividad realizada sobre la disciplina histórica y que tendrá que compartir; junto a ello, y como agente activo en ese proceso constructivo de su conocimiento, el alumno empezará a ganar autonomía, sin que esto signifique que se deje al alumno solo, más bien en todo momento el profesor irá explicando, apoyando y acompañando a los estudiantes.<sup>120</sup>

3. *Planeación de objetivos.* Los objetivos constituyen la previsión de lo que se espera que los alumnos consigan al terminar los diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las funciones fundamentales que cumplen los objetivos es determinar la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que se pretenden promover en la sesión. La formulación de los objetivos es una de las tareas más importantes que hay que realizar en el proceso de planificación del diseño instruccional.

Los objetivos cumplen las siguientes funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

---

<sup>120</sup> Carlos Zarzar Charur. *Habilidades básicas para la docencia*. México, Editorial Patria, 1993, pp. 15-19



- ❖ Orientan y dan intencionalidad al proceso educativo.
- ❖ Guían el trabajo del profesor.
- ❖ Indica a los alumnos lo que se espera de ellos.
- ❖ Proveen criterios para evaluar los resultados educativos del alumno y del profesor.
- ❖ Crean un mecanismo de retroacción para conseguir la acción docente.

Para llevar a cabo la formulación de los objetivos debemos construir una secuencia de éstos en función de lo que queremos que alcancen los educandos al final de la sesión o sesiones, según sea el caso. Establecer esta secuencia exige reflexionar conjuntamente sobre los objetivos y los contenidos del programa, donde éstos deben de ser organizados, secuenciales y lineales, pues así serán más viables que se logren los objetivos que se plantearon en un inicio.<sup>121</sup>

En este caso, los objetivos se plantearon al inicio de la clase, procurando ser muy precisa y concisa.

4. *Actividades pedagógicas.* Las actividades pedagógicas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) a través de las cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas u objetivos previstos e imprevistos en el proceso enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.

Desde este punto de vista, las actividades didácticas abarcan tanto las actuaciones del docente y del alumno como las interacciones que de ellas se derivan. La manera de relacionarse en clase y el grado de participación del profesor y de los estudiantes estará en función de la concepción del aprendizaje que se maneje. Cabe mencionar, que la planificación de las actividades didácticas está centrada en la interacción entre los contenidos, el docente y el alumno. Las actividades están inmersas en los procesos didácticos, contribuyen al logro de las

---

<sup>121</sup> Zarzar, 1993, *op. cit.*, pp. 25-42.

habilidades, a la construcción de los aprendizajes por parte de los educandos, y favorece la función mediadora del docente.

5. *Estrategias*. Las estrategias son la parte nodal del proceso educativo; según el modelo constructivista existen estrategias de enseñanza y de aprendizaje, ambas no son disímiles entre sí, más bien se complementan. Las primeras se caracterizan por ser aquellos procedimientos y operaciones que el docente utiliza reflexiva y flexiblemente para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Y las estrategias de aprendizaje, son operaciones o técnicas con un conjunto de pasos que el estudiante emplea de manera consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender de forma significativa para resolver algunos ejercicios que se plantean a lo largo de la clase.<sup>122</sup>

Hay que tomar en cuenta que el uso de estrategias tendrá una mayor eficacia según el momento instruccional en que se dé. Existen estrategias preinstruccionales, las cuales se emplean al inicio de la clase y son las que preparan al alumno sobre el qué y el cómo va a aprender; las estrategias coinstruccionales, que se utilizan durante la sesión y sirven de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (como mapas conceptuales, lluvias de ideas, imágenes, esquemas, etcétera); y las postinstruccionales, manejadas al término de la clase, y pueden ayudar al alumno a tener una visión integradora, general y crítica de los contenidos (como resúmenes finales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos).<sup>123</sup>

6. *La evaluación*. La evaluación es un proceso dinámico y continuo a lo largo de las actividades en el aula, corresponde a un enfoque constructivo, es decir, está orientado a la mejora. De esta manera la evaluación también es una actividad de aprendizaje, por ello resulta necesario:

- ❖ Establecer criterios para evaluar los aprendizajes. Los criterios permiten identificar qué es lo que se quiere evaluar del aprendizaje.

---

<sup>122</sup> Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2007, *op. cit.*, p. 141 y 234.

<sup>123</sup> *Ibid*, p. 143-144.

En este sentido, los criterios deben propiciar que se valoren las tres dimensiones: fáctico/conceptual, procedimental/metodológica y actitudinal/axiológica.

- ❖ Emplear diversos instrumentos de evaluación y que éstos sean adecuados a las actividades, aprendizajes, desempeños y resultados a evaluar.<sup>124</sup>

A continuación veremos la carta descriptiva que elaboré gracias a las clases de Práctica Docente I, con el profesor Porfirio Morán Oviedo. Recordando que al ingresar a MADEMS no tenía ninguna experiencia laboral docente, por lo que me costó mucho trabajo entender cómo se piensan, realizan y presentan las planeaciones didácticas. No obstante, tuve que aprender para realizar las clases de intervención en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo; tomando, por supuesto, los elementos esenciales que compone todo diseño instruccional para darle cuerpo y forma a la planeación.

Cabe mencionar que la carta siguiente se realizó tomando en cuenta varios textos, pero principalmente me basé en tres:

- ❖ *Antología: formación para la docencia*. Porfirio Morán Oviedo (compilador).
- ❖ Carlos Zarzar. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo." Revista Perfiles Educativos N. 1, CISE, UNAM, 1983.
- ❖ Antonio Gago. *Elaboración de cartas descriptivas: guía para preparar el programa de un curso*. México, Trillas-ANUIES, 1992.

---

<sup>124</sup> *Antología: formación para la docencia*. Porfirio Morán Oviedo (compilador), IISUE y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, 2011, pp. 118-121. Libro de texto utilizado para la materia de Práctica Docente I y II.



## ESTRATEGIA DIDÁCTICA



### I. DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Maribel A. Robles Valadez
ASIGNATURA	Historia de México II
SEMESTRE ESCOLAR	Cuarto Semestre
PLANTEL	CCH-Vallejo
FECHA DE ELABORACIÓN	Abril del 2012

### II. PROGRAMA

<b>UNIDAD TEMÁTICA:</b> <b>Tema:</b>	Modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970. Movimientos sociales: campesinos, obreros y magisteriales, 1950-1970.
<b>PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD</b>	Al finalizar la unidad, el alumno identificará las transformaciones y contradicciones de la sociedad mexicana, analizando las características del modelo de desarrollo económico impulsado por el Estado, el funcionamiento del sistema político y el surgimiento de movimientos sociales, para comprender los cambios que genera la forma de modernización adoptada y sus diversas expresiones culturales.
<b>APRENDIZAJE(S)</b>	<b>Indicativo:</b> Se estudiarán los principales elementos en los que se sustenta el crecimiento económico, la estabilidad del sistema político y los movimientos sociales disidentes. <b>Operativo:</b> El alumno analizará las causas, características y repercusiones de algunos movimientos sociales representativos de 1950 a 1970, mediante la lectura de fuentes históricas, para que los comprenda en el contexto del sistema económico y político dominante, así como su vigencia.
<b>TEMA(S)</b>	<b>Indicativos:</b> Movimientos sociales y contradicciones campo-ciudad. <b>Operativos:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Movimiento ferrocarrilero.</li><li>2. Movimiento magisterial.</li><li>3. Movimiento campesino.</li></ol>



## ESTRATEGIA DIDÁCTICA



### III. ESTRATEGIA

A través de un discurso explicativo e introductorio de la profesora, los alumnos se adentrarán en el tema de los movimientos sociales. Posteriormente, realizarán una actividad de textos históricos con el propósito de que los alumnos reflexionen, refuercen y definan las causas, características, consecuencias y vigencia de cada uno de los movimientos vistos en clase (ferrocarrilero, magisterial y rural).

### IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	2 horas de clase
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p style="text-align: center;"><b>Inicio (15 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La profesora se presentará ante el grupo y dará una explicación para definir los objetivos de la clase (5 minutos).</li> <li>2. Breve exposición oral de la profesora con el propósito de contextualizar e introducir al grupo en el tema (10 min).</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo (60 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realización de la actividad (30 minutos):             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) La profesora explicará en qué consiste la actividad (5 minutos).</li> <li>b) Se organizarán equipos de trabajo para resolver la actividad didáctica, asignándoles a cada uno una lectura (5 minutos).</li> <li>c) Los equipos leerán el texto con suma atención (20 minutos).</li> </ol> <p>Nota: En todo momento la profesora estará al tanto de las dudas que puedan tener los equipos.</p> </li> <li>2. La profesora realizará una serie de preguntas a cada equipo generando una lluvia de ideas en el pizarrón (30 minutos).</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Cierre (40 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En plenaria, se elaborará un mapa mental en el pizarrón de cada uno de los movimientos sociales (causas, características y consecuencias) en colaboración con los alumnos (20 minutos).</li> <li>2. Se harán una serie de preguntas para concluir la clase y saber si los alumnos establecieron rupturas y continuidades sobre el tema (15 minutos).</li> <li>3. Evaluación (5 minutos).</li> </ol>

<b>ORGANIZACIÓN</b>	25 alumnos. Trabajo en equipos de 6 personas.
<b>MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO</b>	1. Pizarrón. 2. Plumones. 3. Lecturas bibliográficas.
<b>EVALUACIÓN</b>	El tipo de evaluación no se medirá cuantitativamente, sino cualitativamente; no se asignarán calificaciones. Se evaluará a partir de la participación de los alumnos y del trabajo colaborativo en la resolución de la actividad. También, se tomará en cuenta la lectura y la comprensión que hagan de los textos históricos; por lo tanto la evaluación será progresiva y sumativa.

## V. REFERENCIAS DE APOYO

<b>BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ALUMNOS.</b>	-Alonso, Antonio. <i>El movimiento ferrocarrilero en México. 1958-1959</i> . México, Era, 1972, 196 pp. -Loyo, Aurora. <i>El movimiento magisterial de 1958 en México</i> . México, Era, 1979, 115 pp. - <i>Movimientos armados en México, siglo XX</i> . México, El Colehio de Michoacán-CIESAS, 2006. - Elisa Servín. “El movimiento henriquista y la reivindicación de la Revolución Mexicana”: <a href="http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/01%20Indexado/Esquinas_3.pdf">http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/01%20Indexado/Esquinas_3.pdf</a>
<b>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</b>	-Aguilar, Héctor y Meyer Lorenzo. <i>A la sombra de la Revolución Mexicana</i> . México, Cal y Arena, 1989, 318 pp. -Alonso, Antonio. <i>El movimiento ferrocarrilero en México. 1958-1959</i> . México, Era, 1972, 196 pp. -Gracida, Elsa. <i>El desarrollismo</i> . México, UNAM-Océano, 2004, 345 pp. -Guillén, Héctor. <i>Orígenes de la crisis en México 1940-1982</i> . México, Era, 1984, 140 pp. -Izquierdo, Rafael. <i>Política hacendaria del desarrollo estabilizador 1958-1970</i> . México, FCE-COLMEX, 19995, 309 pp. -Loyo, Aurora. <i>El movimiento magisterial de 1958 en México</i> . México, Era, 1979, 115 pp. - <i>Movimientos armados en México, siglo XX</i> . México, El Colehio de Michoacán-CIESAS, 2006.

### 4.3 Aplicación de la estrategia didáctica.

A lo largo de este subcapítulo se incluyen las especificaciones y realización de la estrategia didáctica. Todas las sesiones que se nos pidieron en la materia de Práctica Docente I, II y III, las llevé a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo.<sup>125</sup> Quise trabajar en dicha institución por varias razones: en primer lugar porque soy una de sus egresadas, lo cual me permite tener más identificación y me trae gratos recuerdos; segundo, por el hecho de no encontrar hasta el momento tesis MADEMS-Historia que realicen su investigación en el CCH-Vallejo, en su mayoría todas se concentran en el CCH-Sur; y por último, me parece que en los últimos años el CCH como institución educativa de la UNAM está haciendo un gran esfuerzo por renovar, organizar y actualizar el contenido de sus planes y programas de estudio, mejorar la preparación de la planta académica, tener más contacto con los padres de familia de los estudiantes y crear un Portal Académico que apoye a profesores y estudiantes en aspectos de contenido curricular y de actividades didácticas.

Hablando un poco de aspectos socioeconómicos, el CCH-Vallejo se ubica en el lado Norte de la Ciudad de México, específicamente en la Delegación Gustavo A. Madero (una de las más rezagadas del Distrito Federal), sobre la avenida Cien Metros, esquina Fortuna, a un costado de la Terminal de Autobuses del Norte. La población estudiantil vespertina se caracteriza por pertenecer la mayoría a un sector social poco favorecido que vive en las colonias populares del Estado de México, principalmente.

Los datos específicos de la ejecución de la estrategia didáctica son los siguientes:

**Escuela:** Colegio de Ciencias y Humanidades.

**Plantel:** Vallejo.

---

<sup>125</sup> Nota: A pesar de que la estrategia didáctica que presento en este trabajo de recepción profesional, abarca una sola sesión, acudí como observadora y practicante desde el 2° hasta el 4° semestre de la maestría. Debo aclarar que mis intervenciones no fueron exclusivamente en la materia de Historia de México II, también trabajé con el mismo profesor titular en otras asignaturas como Historia Universal I y II.

**Materia:** Historia de México II.

**Grado:** 4° semestre.

**Número de estudiantes:** 25 alumnos.

**Grupo y horario:** 455, martes y jueves de 19 a 21 horas.

**Turno:** Vespertino.

**Tema:** Movimientos sociales: campesinos, obreros y magisteriales, 1950-1970.

La práctica consistió en impartir una clase para poner a prueba mi estrategia didáctica. Para ello, el punto de partida fue el modelo instruccional que desarrollamos en la materia de Práctica Docente I con el profesor Porfirio Morán Oviedo, que en colaboración con los demás compañeros discutimos e hicimos sugerencias y correcciones a cada una de las cartas descriptivas que presentamos, con el objetivo de afinarlas y precisarlas para tener un mejor desempeño.

El día jueves 26 de abril del 2012 expuse mi primera clase. Se inició con una breve presentación más formal con los estudiantes; ellos ya me conocían pues estuve como observadora innumerables clases. Posteriormente indiqué algunos lineamientos generales como el tema y el desarrollo de la sesión; luego especifiqué y recalqué cuáles serían los objetivos que alcanzaría el grupo durante la clase. Esto fue muy importante para mí, ya que como observadora me di cuenta que es una buena técnica y costumbre que el profesor-titular hacía al comienzo de cada sesión, lo cual es útil y benéfico para ambas partes: a los alumnos les deja más claro los contenidos y aprendizajes que lograrán y el profesor se traza una meta y un proyecto a cumplir.

Después, llevé a cabo una breve explicación para ubicar a los educandos en el tema, ofreciendo un panorama general del periodo postrevolucionario y del Milagro Mexicano, resaltando los factores económicos y políticos que son complementarios e indivisibles entre sí. Pero esta estrategia no fue sólo un monólogo o un discurso exclusivamente de la profesora, en todo momento recurrí a la “recuperación de contenidos” de aspectos que sé que los estudiantes vieron en



clases anteriores. Para ello se emplearon preguntas y el pizarrón para ir escribiendo y plasmando las ideas y contenidos que se iban generando entre los alumnos y la profesora. Esto fue totalmente necesario, ya que es crucial para la estrategia didáctica que el alumno tenga un conocimiento previo del tema, ya que si pasamos inmediatamente a la elaboración de la actividad, difícilmente los estudiantes construirían sus propias ideas, sólo repetirían y tratarían de localizar las respuestas en el texto asignado, dejando a un lado el objetivo de la estrategia: la formación de un pensamiento histórico.

El paso siguiente de la sesión, fue la resolución de la estrategia didáctica de la lectura de textos históricos. Ésta consistió en dar las instrucciones de la actividad, lo que harían los estudiantes y organizar los equipos de trabajo que se componían de seis a siete personas; cada equipo trabajaría con un texto de un movimiento social específico como son: Jaramillista, Magisterial, Ferrocarrilero y Henriquista.

Cuando hablamos de un texto histórico nos referimos a cualquier documento escrito, icónico, material u oral, ya sean fuentes primarias (material de “primera mano” que se genera en el momento histórico, ejemplo: notas periodísticas, epístolas, diarios personales, monedas, etcétera) o secundarias (textos hechos posteriormente de que sucedieron los acontecimientos, generalmente son obras historiográficas) que faciliten una mayor comprensión del pasado. En este caso se recurrió a fuentes secundarias para los cuatro movimientos sociales, porque me pareció pertinente enfrentar a los alumnos con textos más especializados.

Cada lectura contenía un par de preguntas que tenían que resolver los alumnos en equipo. Quizá la técnica de la pregunta sea un tanto tradicional, lo interesante es que el docente debe de pensar y elaborar preguntas más allá de la localización de la información que proporciona el texto. Estas preguntas se cavilaron con base en la exposición que elaboré en un primer momento, lo que los alumnos habían visto en clases anteriores y, sobre todo, en los objetivos que me planteé para la clase y que se explicaron ampliamente en el apartado anterior. Las

preguntas de interpretación que elaboré, piden al alumno que descubra las relaciones entre hechos, generalizaciones y definiciones, lo cual lo conducirá a empezar a construir un pensamiento histórico.

Al término de la actividad, empecé a preguntarles a los equipos las respuestas de su actividad para plasmar una lluvia de ideas en el pizarrón de cada movimiento social. Luego, se organizó un mapa conceptual no de los movimientos sociales, sino de las características, elementos y causas que mantuvieron dichos movimientos, empezando a definir y construir el concepto de *corporativismo* que mantiene todavía hasta nuestros días una vigencia muy importante y que los alumnos lograron definir por ellos mismos, claro, con ayuda de la profesora.

Para cerrar la sesión se preguntó si se alcanzaron los objetivos y por qué. Cada estudiante emitió su opinión y compartió los conocimientos que aprendió a lo largo de la clase.

Como acto final, recogí las hojas de las respuestas de cada equipo para examinarlas, estudiarlas y compararlas. En todo momento, tomé nota en la lista, de quiénes eran los alumnos más activos y participativos de la sesión; como ya los conocía, no fue difícil reconocerlos y ubicarlos.

Las lecturas y actividades que realizaron los alumnos se encuentran en la sección de “Anexos”.

#### **4.4 Consideraciones finales.**

Una vez que se expuso y explicó todo el proceso que implicó pensar, planear, diseñar y aplicar la estrategia didáctica, es totalmente relevante realizar algunos comentarios y reflexiones al respecto.

En primer lugar, considerando que soy una profesora que se inicia en la práctica docente, es incuestionable que una de las mejores maneras de impartir una clase es preparar una planeación. Siendo ésta la organización de una actividad didáctica que orienta todo el desarrollo y evolución de la clase, reflejándose la

congruencia de lo planeado y pensado, con lo hecho. No obstante, como toda actividad humana, el dar clases no está exento de los incidentes o a las circunstancias que a veces son ajenas al profesor, viéndonos en la necesidad de improvisar o hacer adecuaciones. Eso sí, hay que puntualizar que es más fácil hacerlo con algo ya planeado a realizarlo sin ningún conocimiento. Por ello, es un beneficio para el profesor como para el alumno el diseño instruccional. Entre sus grandes aportaciones, permite pensar e implementar formas para la participación e integración del grupo durante la clase; ayuda a definir y delimitar los contenidos que se desea que aprendan los alumnos, también a distribuir el tiempo y a organizar mejor las actividades a desarrollar.

¿Por qué no hablo de resultados concretos de mi estrategia didáctica? Esta pregunta es muy importante y crucial, pues a pesar de que mi estrategia de comprensión de textos históricos resultó benéfica y funcional para los estudiantes, ya que no se mantuvieron pasivos y receptivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, muy por el contrario, se mostraron activos y participativos al sostener un diálogo con el grupo y la profesora, lo que llevó a establecer un pensamiento histórico, tarea nada sencilla, en la que reflexionaron, interpretaron y se vieron inmersos en el acontecer histórico; esto resulta un tanto complejo de entender y contradictorio, me explico:

Al iniciar las actividades de observación solicitadas para la materia de Práctica Docente I, acudí al CCH-Vallejo con el objeto de gestionar el trámite correspondiente. Debo decir, que no fue nada fácil y que se convirtió en una auténtica tarea autogestiva. De entrada porque nadie sabía darme informes acerca de lo que requería, por lo que me enviaron con la secretaria académica quien pensó que mi intención era buscar trabajo, después de haberle explicado las razones que me llevaron al CCH, me dijo que yo era la que debía hablar directamente con los maestros de la asignatura y convencerlos para que me aceptaran.

Dadas las condiciones, fue entonces que investigué los horarios de los maestros y me dediqué a observar diferentes clases con tres profesores de historia.

El primero fue un maestro que no era historiador, era licenciado en Ciencias Políticas con maestría en Historia del arte, lo cual se notaba en la forma de impartir su clase, así como en las actividades realizadas con los alumnos; después de solicitarle mi asistencia, el profesor muy amablemente accedió, siendo muy puntual en un aspecto: se negaba a ser videograbado ni ser fotografiado durante la clase. Mi segunda experiencia como observadora, fue con una maestra egresada de la licenciatura en Sociología con maestría en Estudios Latinoamericanos; el tercero fue un profesor de origen belga, licenciado en Historia y con maestría en MADEMS; los dos últimos profesores, no tuvieron ningún problema para ser observados y videograbados.

Dicho ejercicio además de fructífero fue enormemente enriquecedor, ya que pude constatar las diferentes formas de impartir una clase de historia en bachillerato. Descarté al primer profesor porque me pareció poco consistente en los contenidos disciplinares de la materia, y su manera de dar clase era un tanto tradicionalista, percatándome que la mayoría de los alumnos se aburrían durante las sesiones. Con la maestra, si bien tenía dominio de los contenidos, esto no se reflejaba al momento de manejar el grupo, priorizando la conducta y el control de tareas, sobre el verdadero aprendizaje; en cuanto al material didáctico se limitaba estrictamente al libro de texto.

No obstante, al ser una maestrante que no contaba hasta ese momento con experiencia laboral docente, decidí realizar mi práctica con el tercer profesor que, a mi parecer, impartía mejor sus clases, teniendo un muy buen equilibrio entre el dominio de contenidos disciplinares y pedagógicos, pero no sólo eso, sabía aplicar distintas propuestas didácticas con los alumnos, y un buen control de grupo: no era muy laxo ni tampoco muy estricto. Es así que la mejor opción fue el maestro Seppe de Vresse.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Nota: Quiero compartir una experiencia que viví gracias al profesor Seppe, y que estoy segura no cualquiera puede narrar. En una de las clases de Historia Universal I, en el tema de Expansionismo Norteamericano, el profesor me pidió muy puntualmente que preparara dicha clase. Como es un tema que particularmente me gusta, puse mucha atención en el contenido y la propuesta didáctica; en una de las

Dicho esto, al momento de tener elaborada y revisada mi intervención en la asignatura de Práctica Docente I por el profesor Seppe, su aplicación no fue tan complicada, en el sentido de que los alumnos ya estaban preparados y acostumbrados para realizar una actividad que estuviera vinculada con la lectura, pues el profesor-titular también recurre muy a menudo a este tipo de estrategias; por lo que no tuve ningún problema para que los alumnos comprendieran y pensarán lo que estaban leyendo.

En cambio, ahora que estoy trabajando con un grupo desde el inicio del semestre, donde yo soy la profesora titular, una de las estrategias didácticas que empleo es la lectura de textos históricos por las razones que ya expliqué anteriormente; sin embargo, he podido observar diferentes situaciones: primero, que a los jóvenes les cuesta mucho trabajo leer, aunque debiera decir, que algunos ni siquiera saben leer textualmente, lo que inhibe aún más su participación, pues recordemos que todavía son adolescentes, lo que significa que son particularmente vulnerables al “qué dirán”; en segunda, la mayoría no entiende lo que está leyendo, lo que trae como consecuencia que la identificación de ideas principales del texto sea una tarea complicada. Sólo con el tiempo, paciencia y la repetición constante de esta actividad, es que he notado una mejoría en la habilidad lectora de los alumnos.

---

sesiones se trabajó una lectura comentada sobre un extracto del libro *Las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano. Lo interesante es que el maestro Seppe invitó como observador a un profesor norteamericano de la Universidad de Boston quién se dedicaba a la realización de un estudio sobre identidad en los jóvenes estudiantes mexicanos. El maestro titular, por supuesto, no me avisó de la presencia del profesor John para no ponerme nerviosa; en un principio todo iba bien: la explicación teórica, la recuperación de contenidos, el desarrollo de la clase; no fue sino hasta que se realizó la lectura comentada de Galeano cuando los jóvenes empezaron a tomar partido respecto a las formas nada ortodoxas del imperialismo norteamericano, hacia nuestro país y América Latina, viéndome en la necesidad de matizar el discurso histórico que estaban estableciendo de manera muy visceral los alumnos, explicándoles que la historia no se juzga a partir de panegíricos ni inectivas, sino que todo proceso está inmerso en condiciones históricas que deben ser comprendidas y analizadas, nunca juzgadas; algunos lo entendieron, otros no tanto. Está por demás decir que esta experiencia fue totalmente excepcional y enriquecedora personal y profesionalmente. Profesionalmente, porque te das cuenta, como profesor, que independientemente de las estrategias que hayas hecho, los muchachos consideran que la historia sirve para hacer juicios de valor, ignorando las circunstancias y condiciones históricas tanto de los hechos como de los personajes. Y esta es una labor que hay que estar trabajando constantemente con ellos, fomentándoles que la enseñanza de la historia desarrolla habilidades analíticas, interpretativas y críticas.

Me parece conveniente precisar cómo cambian los comportamientos de los estudiantes ante un mismo hecho, mientras los primeros (cuando realizaba mis prácticas con el profesor Seppe) trataban de hacer bien la actividad porque sabían que estaban siendo videograbados, por lo que obtuve buenos resultados; mis alumnos actuales son más renuentes a realizar estas actividades, siendo las mismas o parecidas a las que llevé a cabo en mi práctica docente. Lo que me lleva a concluir que en el hecho educativo no sólo tiene que ver situaciones didácticas, sino también condiciones exógenas al mismo.

En este sentido, las circunstancias de las dos situaciones que se plantearon son totalmente diferentes y opuestas, pero muy satisfactorias para mí, pues la labor docente no es una tarea sencilla y no está determinada por “recetas” (como bien diría el Doctor Mauricio Beuchot durante las sesiones de Ética y Educación en la MADEMS) que sean fáciles de aplicar a cada grupo de manera estandarizada y homogénea. Aunado a esto, en el acto lector, en la enseñanza de la historia, los alumnos **afrontan dificultades para la comprensión de los textos**, sobre todo porque es un problema generalizado que vienen arrastrando desde la educación básica, pero como profesores no vamos a ignorar semejante problema educativo, debemos de brindar herramientas para que puedan aprender y superar progresivamente esta dificultad, lo cual requiere de mucha paciencia y perseverancia.

Es un hecho fehaciente que la mayoría de los profesores siguen empleando y recurriendo a las tradicionales “exposiciones magistrales”; lo cual obstaculiza una integración dinámica del grupo. Por lo tanto, el profesor de historia debe principalmente de romper con esos viejos paradigmas educativos, debe de propiciar un aprendizaje grupal en el que los alumnos interactúen entre sí, tengan una participación activa que genere la comunicación, el diálogo y la discusión, pero lo más importante: una relación con el “otro”, pues el aprendizaje histórico no es un conocimiento acabado que está dado de facto, más bien es algo que se tiene

que ir construyendo. Implica la construcción del conocimiento, aprender a pensar históricamente para indagar y actuar en la realidad.

Una de las formas para lograr lo anterior, es a través de la lectura de textos históricos, pero no desde su concepción usual, en la cual se supone que la lectura es un proceso divisible en sus partes componentes (la comprensión es sólo una de esas partes), que el significado está en el texto y que el lector es ajeno al texto, y su función consiste en extraer el sentido del mismo a partir de comprender sus palabras y oraciones. La lectura es comprendida como una habilidad que es factible de ser enseñada más allá de los contenidos de los textos.

Finalmente, nuestro compromiso como docentes es que debemos de enseñar a leer historia, pero entendiendo el acto lector como un proceso complejo en el que resulta necesario saber para leer, lo que concuerda con las investigaciones constructivistas y de la Teoría de la Recepción, donde ambas caracterizan a la lectura como un proceso de construcción de significados dados por el alumno-lector, poniendo en evidencia que los conocimientos previos del alumno-lector sobre la temática del texto constituyen uno de los factores determinantes de la particular interpretación que realiza. Sólo así es que se podrá desarrollar un pensamiento histórico a partir de la lectura.

## Conclusiones

*Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es muy importante que entiendan los distintos aspectos de la sociedad en la que viven, así como su propio papel dentro de ella. Es, pues, enormemente importante que los chicos aprendan a analizar los fenómenos sociales y a verlos con una perspectiva crítica e histórica.*

*Juan Delval<sup>127</sup>*

Mi paso por la MADEMS me condujo a reflexionar acerca de la importancia y pertinencia que tiene la educación a nivel bachillerato en general, y de la enseñanza de la historia en particular. Especialmente, fue un cambio paradigmático en cuanto a la forma un tanto esquemática, reduccionista y muy cuadrada de concebir el trabajo docente que se nos inculca implícitamente durante la licenciatura en historia, y ni qué decir si estamos interesados en impartir clases en niveles anteriores al universitario. Por ello, celebro y agradezco que la UNAM abra posgrados dedicados exclusivamente en tratar de mejorar y enriquecer uno de los aspectos más espinosos y complicados: la enseñanza en la educación Media Superior.

Por otro lado, debo reconocer y agradecer que la MADEMS dé la oportunidad a personas que a pesar de no tener la suficiente experiencia laboral docente, les permita demostrar el interés y las aptitudes necesarias para la docencia, que es una tarea complicada pero muy redituable cuando se empieza con la noble labor de dar clases a adolescentes, como fue mi caso. Indiscutiblemente considero que me formé como una profesora comprometida con el quehacer docente; si bien, todavía tengo mucho por aprender, cada día enfrento diferentes retos al trabajar en el aula, gracias a este proceso que concluye formalmente con esta tesis, que yo sé que no es la única solución para los diferentes problemas que

---

<sup>127</sup> Juan Delval. *La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza*. Madrid, Narcea ediciones, 1988, p. 16.



enfrenta la educación media, pero puedo aprender de mis errores y convertirlos en verdaderas oportunidades, tomando en cuenta los conocimientos que adquiriré en la MADEMS.

Escribir y analizar sobre la enseñanza de la historia en el bachillerato es un tema un tanto complejo, difícil y extenso; considerando la eterna discusión que ha surgido entre la epistemología y la didáctica de la historia o entre la historia investigada y la historia enseñada, acotándose en los contenidos (*qué enseñar*), la mejor forma de transmitirlo a los educandos (*cómo enseñar*) y *para qué enseñar*. No obstante, ante las posturas y los debates que parecen interminables es indudable que la historia es una asignatura totalmente necesaria dentro del mapa curricular, desempeñando un importantísimo lugar en la conformación como individuo por parte del alumno. Veamos la siguiente afirmación:

La respuesta a la pregunta “¿qué debemos de enseñar a los alumnos sobre el pasado?” se complica y confunde con consideraciones que son de orden tanto político como educativo. La historia también hace comentarios sobre valores y actitudes y, al hacerlo, es portadora de un mensaje. El mensaje puede ser claro o equívoco.<sup>128</sup>

Dicho lo anterior, la enseñanza de la historia debería tener un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad crítica de los futuros ciudadanos. Sin embargo, las investigaciones muestran que los estudiantes no perciben su carácter analítico y reflexivo; por el contrario, la asocian con eventos factuales para memorizar. Si bien los datos son un material indispensable en el estudio histórico, no son el fin, sino un material para ser comprendido y analizado, de lo contrario, “la historia vestida con este atuendo es de lo más desagradable y agobiante”;<sup>129</sup> se

---

<sup>128</sup> H. Pluckrose. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Ediciones Morata, 1993, p. 15.

<sup>129</sup> Charles Wesley. “The problem of sources and methods in history teaching”, en: The schools review a journal of secondary education, 1961, p. 38.

trata de una enseñanza pasiva, memorística y limitada a repetir lo que el maestro dice y que además no estimula el pensamiento crítico y la interpretación en el alumnado.

En este sentido, los alumnos que recibimos en el bachillerato, cuentan con las características antes descritas (memorización, repetición, aprendizaje pasivo, entre otras), resultado de la enseñanza tanto institucional, reflejada en los extensos planes y programas de estudio; así como en la particular forma de enseñar los contenidos históricos de cada maestro. Esto nos lleva a una historia de bronce, acartonada y memorística que no representa un verdadero reto intelectual para los estudiantes. Muy por el contrario, el aprendizaje de nuestra disciplina tiene como propósito enseñar a comprender, analizar y reflexionar cuáles son las claves que residen detrás de los hechos, de los fenómenos, de las condiciones históricas y de los procesos que explican lo ocurrido y sus causas.

Por lo tanto, el aprendizaje de la historia que debemos transmitir debe ser formativo y analítico, que le permitan conocer al alumno las bases históricas de los problemas tan álgidos que estamos viviendo en el presente y las claves del funcionamiento social en el pasado. Lo cual la convierte en un excelente laboratorio de análisis social que conducirá al estudiante a tener un pensamiento histórico, a encontrarse como un ser histórico, que está dentro de la historia. De ahí, que el saber aprender, hacer y ser, sean las aristas que debemos potencializar en el aula y no exclusivamente la memoria o el contenido *per se*.

Como docentes, una de las posibles formas de lograrlo, es intentar pensar en métodos, materiales y estrategias que vayan más allá del simple discurso teórico y la pregunta rutinaria del dato, que hagan más comprensivo y riguroso el estudio de la historia; considerando la comprensión de textos históricos como una estrategia didáctica que responda a las exigencias de un conocimiento serio y no impresionista del pasado. El objetivo principal de este trabajo fue elaborar una estrategia basada en la comprensión de textos históricos, pues facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera cualitativa y no cuantitativa de la materia de

historia, conduciendo a los alumnos a la adquisición de un pensamiento histórico, donde ellos analicen su propia historicidad; es decir, al hecho fundamental en que elaboramos la historia, de que nos encontramos en ella y de que somos seres históricos.

Con la utilización y el empleo de textos históricos durante la práctica docente, se cubrieron una serie de objetivos, destacando los siguientes:

- ❖ Fomentar la actividad de la lectura y la participación activa del alumno.
- ❖ Luchar contra el verbalismo y el abuso de un estéril memorismo.
- ❖ Desarrollar un pensamiento histórico.
- ❖ Aproximar al estudiante a la tarea del historiador.

De ahí que sea tan importante acercar a los alumnos a la lectura, pues es una habilidad que no sólo enmarca la capacidad de decodificar y extraer la información del material escrito; la lectura implica la comprensión de los textos, la interpretación y reflexión sobre ellos a partir de la Teoría de la Recepción, que es la relación dialéctica que sostiene el texto el lector; siendo dirigida hacia nuestra materia con documentos que les permita construir paulatinamente su propio conocimiento, convirtiendo a la lectura en una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Acercar a los alumnos a los textos históricos, logra que a través de su lectura construya sus propias ideas y significaciones: “no se le debe dar al alumno el concepto ya elaborado, porque pasa de memorizar acontecimientos y personajes a memorizar conceptos fabricados y razonados, con lo cual no argumenta, sino repite argumentaciones”.<sup>130</sup> Por ello, lo importante de la estrategia es enseñar a los estudiantes a *leer historia*, donde lo principal es hacer que los jóvenes entiendan que la asignatura de historia no necesita ser memorizada ni aprendida, más bien comprendida; requiriendo para ello por supuesto de la lectura, el análisis y la

---

<sup>130</sup> Alfredo Lorente Lloret. *Cómo se comenta un texto histórico en los niveles de BUP y COU*. España, Editorial Bruño, 1998, p.16.

interpretación, operaciones mentales que se reflejarán en el desarrollo del pensamiento histórico.

Si bien, los resultados nos indican que falta mucho por hacer al respecto, son necesarias, desde mi punto de vista, dos cosas importantes: la primera, es que los docentes tomemos consciencia del problema, y en segundo lugar, asumir que en nuestra asignatura el desarrollo de la lectura es primordial, pues, nos acerca a la libertad de pensamiento, a la crítica y al análisis de las distintas aristas que conforman nuestra vida en sociedad. La lectura es una actividad que desencadena infinidad de procesos cognitivos y que relaciona saberes, actitudes, experiencias y conocimientos, además, de que nos brinda toda una gama de sensaciones, emociones y experiencias, que se pueden vincular perfectamente con la enseñanza de la historia.

Ante todo, debemos subrayar que no es fácil implementar una estrategia didáctica que tenga que ver con la lectura de textos históricos. Insistiendo en que la estrategia que se presentó no es una receta o un manual, y que al momento de aplicarla no se conseguirán los resultados esperados, si no que es una actividad que necesita de mucha paciencia y trabajo constante con el grupo, pues en nuestro país son muchos los estudiantes que arrastran consigo problemas básicos de comprensión lectora desde la educación Básica, pero no por ello vamos a ignorarlo, ya que el dominio de la comprensión de textos históricos ayudará a que los estudiantes puedan captar, entender y adquirir conocimientos y habilidades propias de la historia.

Finalmente, el pensamiento histórico es una de las habilidades de dominio más importantes, pues conducirá a los estudiantes a adquirir una historicidad, que conlleva a la formación de una conciencia histórica, que implica la posibilidad de identificar las relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, no sólo en un sentido cronológico progresivo, sino intercambiante y mutable; produciendo en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en cierta medida, su modo de ser histórico y social.

## **Bibliografía.**

Abad, Faciolince Héctor, et. al. *La pasión de leer: frontera seductora entre el sueño y la vigilancia*. Colombia, Universidad de Antioquía, 2003.

Adler, M. y Doren, C. *Cómo leer un libro, una guía clásica para mejorar la lectura*. Madrid, Editorial Debate, 2001.

Aisenberg, Beatriz. "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales." Antonio Castorina y Alicia Lenzi (compiladores). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona, Gedisa, 2000.

Aisenberg, Beatriz. "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia", en: Ensinó Em Re-Vista, Vol. 19, No. 2 de julio 2012.

Aisenberg, Beatriz. "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia", en: Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, No. 43, enero del 2005.

*Antología: formación para la docencia*. Porfirio Morán Oviedo (compilador), IISUE y Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, 2011.

Antoni Santisteban Fernández. "La formación de competencias de pensamiento histórico", en: Clío & Asociados. La historia enseñada, No. 14, 2010, Universidad Autónoma de Barcelona.

Ausubel, David. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1983.

Barbera, Elena. *El constructivismo en la práctica*. España, GRAO, 2000.

Bartolucci, Jorge y Rodríguez Roberto A. *El colegio de ciencias y humanidades, 1971-1980: Una experiencia de innovación universitaria*. México, ANUIES, 1983.

Bazan, Levi José. "Un bachillerato de habilidades básicas", en: Revista de la Educación Superior; Crisis y educación superior en el contexto actual, No. 65, Enero 1988.

Baztán, Ángel. *Psicología de la adolescencia*. España, Marcombo, 1994.

Benjam, Pilar. *Enseñar y aprender las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en educación secundaria*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997.

- Bloch, Marc. *Introducción a la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Boff, Leonard. *Destino del hombre y del mundo*. España, Sal Terrae, 1980.
- Boisvert, J. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México, FCE, 2004.
- Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- Bürger, Peter. *Problemas de investigación de la recepción en estética de la recepción*. Madrid, Arcos Libros, 1987.
- Burke, Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- Burke, Peter. *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1984*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Bustanza, J. *La enseñanza de la historia: aportes para una metodología didáctica*. Buenos Aires, A-Z, 1994.
- Carr, Edward. *¿Qué es la Historia?* México, Seix Barral, 1981.
- Carretero, Mario y Montanero, Manuel. "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", en: Cultura y educación, No. 20, 2008, Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO-Argentina y Universidad de Extremadura.
- Carretero, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Carriedo y Tapia. *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2001.
- Chartier, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1995.
- Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México, Paidós, 1997.
- Coll, César. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, GRAO, 1996.
- Dávalos, Enrique y López, Elvira. "Historia Universal, Historia de México I y II, y Teoría de la Historia. ¿Qué se enseña en el área, cómo se enseña y bajo qué condiciones", en: Cuadernos del Colegio, No. 53. CCH, UNAM, 1996.

Defior, Citoler Sylvia. *Las dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo*, España, Ediciones Aljibe, 1996.

Delval, Juan. *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. México, Paidós, 1991.

Delval, Juan. *La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza*. Madrid, Narcea ediciones, 1988.

Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw-Hill, 2007.

Díaz-Barriga, Frida. *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM*. Tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL, México, 1998.

Dosse, Francois. *La historia en migajas. De annales a la nueva historia*. Valencia, Edicions Alfons el Magnánim, 1988.

Durkheim, Émile. *Educación y Sociología*. México, Colofón, 2006.

Eco, Umberto. *Obra abierta*. México, Planeta, 1985.

*Estética de la recepción*. Madrid, Colección la Bolsa de Medusa, 1987.

Faure, Edgar. *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid, Alianza, 1972.

Ferreiro, Emilia. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México, SEP-OEA, 1982.

Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI, 2004.

Gaceta UNAM, Sexta época, V.I, Ciudad Universitaria, 5 de agosto de 1996.

Gaceta UNAM, Tercera época vol. II, Número extraordinario, 1° de febrero de 1971.

Gago, Antonio. *Elaboración de cartas descriptivas: guía para preparar el programa de un curso*. México, Trillas-ANUIES, 1992.

Garritz y Talanquer. "Advances and Obstacles to the Reform of Science Education in High Schools in Mexico." En: Silvia A. Ware. *Secondary Science Series*. United States, World Bank, 1999.

Gérin-Grataloup, A.-M. y Tutiaux-Guillon. "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986", en: Didactique de l'Histoire-Géographie, Monogrâfic de Perspectives Documentaires en Éducation, N° 53, 2008, Paris.

Giroux, Henry. *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona, GRAO, 2001.

González, Paredes Elsa. *Elementos para una pedagogía emergente. La formación normalista. Hacia una educación humanizadora*. México, Plaza y Valdés Editores, México, 2013.

Goodman Kenneth. *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México, Paidós, 2006.

Henri-Jean Martin. *Historia y poderes de lo escrito*. Gijón, Trea, 1999.

Hernández, Rojas Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 1998.

Hernández, Sánchez-Barba Mario. *El comentario de textos históricos*. Madrid, Tebar Flores, 1978.

Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona, Crítica, 2000.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2011, en: <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011>. Consultado el lunes 13 mayo del 2013.

<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>  
Consultado el 29 de abril del 2013.

<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf>  
Consultado el 27 de abril del 2013.

Jiménez, Juan e O'Shanahan, Isabel. "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa, en: Revista Iberoamericana de Educación, No. 45, 25 de marzo del 2008.



Lectura informática y nuevos medios. Observatorio Nacional de Lectura (ONL) Francia, Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro 2000, México, SEP, 2000.

Lorente, Lloret Alfredo. *Cómo se comenta un texto histórico en los niveles de BUP y COU*. España, Editorial Bruño, 1998.

Morán, Porfirio. *Reflexiones sobre una docencia en forma de investigación en la universidad*. Área, educación y sociedad. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 2006.

Ontoria, Peña Antonio. *Potencias la capacidad de aprender a aprender*. Madrid, Alfaomega, 2003.

ONU, 1948; Art. 26. En: <http://www.un.org/es> Consultado el 23 de mayo del 2013.

Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, 2003.

Pereyra, Carlos. *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI, 1980.

Petrucci, Armando. *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona, Gedisa, 1999.

Pluckrose, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Ediciones Morata, 1993.

Prats, Joaquín. "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española", en: Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. No. 05, 2004.

Quintanar, Sánchez Andrea. *Rencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México, UNAM-PAIDEIA, 2002.

Rabanal, Alonso Manuel. *Comentario de textos históricos*. Madrid, Cátedra, 1997.

Rall, Dietrich. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. UNAM, México, 1987.

Ricoeur, Paul. *Historia y narrativa*. Barcelona, Paidós, 1999.

Rodríguez, Fratos Julio. *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. México, Ediciones Fontamara, 2002.

Sartori, Geovani. *Homo videns. La sociedad teledirigida* Madrid, Taurus, 2000.

Serrano, José Manuel y Pons, Rosa María. "La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 13, No. 38, julio-septiembre 2008.

Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato, en: <http://dgbl.sep.gob.mx/DGBL.php?DGBOPC=00001&DGBSOPC=000002&DGBOPCD=000002> Consultado el miércoles 15 de mayo del 2013.

Tello, Carlos. *La política económica de México 1970-1976*. México, Siglo XXI, 1979.  
UNESCO: acción mundial en pro de la educación. Francia, 1993.

Villamil, Genaro. "Entre 108 países, México es el penúltimo lugar en lectura", en: Revista Proceso, No. 1908, 23 de abril del 2013.

Vygotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. México, Quinto sol, 1999.

Warning, Rainer. *Estética de la recepción*. Madrid, Visor, 1989.

Wesley, Charles. "The problem of sources and methods in history teaching", en: The schools review a journal of secondary education, 1961.

Wolfgang Iser. *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madris, Taurus, 1987.

Woolfolk, Anita. *Psicología educativa*. México, Prentice Hall, 2010.

[www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%EDUCATIVO%20DELCOLEGIO%20DECIENCIAS](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%EDUCATIVO%20DELCOLEGIO%20DECIENCIAS) Consultado el 29 de abril del 2013.

Zarzar, Carlos. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo." Revista Perfiles Educativos, N. 1, CISE, UNAM, 1983.

Zarzar, Charur Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. México, Editorial Patria, 1993.

"Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar". UNAM, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2012.

"La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México", en: Revista Latinoamericana de estudios educativos, No. 3 y 4, 1999.

“La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México”, en: Revista Latinoamericana de estudios educativos, No. 3 y 4, 1999.

“Ley General de Educación”. En: Diario Oficial de la Federación. 10 de Diciembre del 2004.

“Una aportación de la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en: Perfiles Educativos, vol. 20, No. 82, octubre-diciembre 1998, CESU-UNAM, México.

## Anexos.

### **Movimiento Ferrocarrilero.**

*“Los trabajadores ferrocarrileros ejercitamos nuestro derecho constitucional de huelga, no estamos fuera de la ley, sino estrictamente haciendo uso de un derecho”*

Demetrio Vallejo, 1958.

*“El movimiento revestía desde sus comienzos un doble aspecto, como lucha económica de una parte, y de la otra como lucha política. Sin embargo, este contenido político de la lucha actuaba al margen de los objetivos conscientes que se proponía la gran masa ferroviaria”*

José Revueltas, 1959.

En la capital, el día 24, se realizó un mitin en el que los ferrocarrileros mostraron su descontento por no haber conseguido de inmediato el aumento de salarios y acusaron a los líderes sindicales de no interpretar el sentir de los trabajadores (*Excélsior y Novedades*, 22 de mayo de 1958). Reiteraron que su objetivo no era agitar, sino obtener la mejora de sus salarios.

En las secciones del sureste: la 13 de Matías Romero, Oax., la 26 de Tonalá, la 25 de Tierra Blanca y la 28 de Veracruz la respuesta fue mucho más enérgica. Fue en Veracruz donde se elaboró el llamado *Plan del Sureste*, cuyos puntos principales eran los siguientes:

Rechazar los 200 pesos propuestos por los secretarios locales y el plazo de 60 días concedido a la empresa.

Aprobar el aumento de los 350 pesos acordado por la Gran Comisión por aumento general de salarios.

Deponer en cada Sección al Comité Ejecutivo Local y al Comité Local de Vigilancia y Fiscalización, por haber pactado a espaldas de los trabajadores.

Emplazar al Comité Ejecutivo General del sindicato para el reconocimiento de los nuevos dirigentes y exigir el aumento de 350 pesos a la empresa.

De no responder al emplazamiento se iniciarán paros de dos horas el primer día, aumentándose dos más el segundo, dos más para el tercero, hasta convertirse en paro total de actividades de no llegar a algún acuerdo previo.

La respuesta de los ferrocarrileros fue realmente sorprendente; nadie pensaba que el *Plan del Sureste* lograría la adhesión que obtuvo y, sobre todo, tomando en cuenta el corto tiempo en que lo hizo.

El 26 de junio se iniciaron los paros. La noticia apareció a ocho columnas en los diarios y causó extrañeza la conducta espontánea, pero decidida, de los ferrocarrileros. El gerente aceptó que el paro había ocurrido en la mayoría del sistema y señaló que la actitud de la empresa estaría encaminada a “convencer a los ferrocarrileros de los graves perjuicios que ocasionaban, tanto a su fuente de trabajo, como al interés público general y sobre todo a la economía del país” (Demetrio Vallejo, p. 17).

Guillermo Velasco, miembro del Comité Ejecutivo del Sindicato, atribuyó a Valentín Campa, Juan Colín y Francisco Gómez ser los instigadores del conflicto; expresó que éste obedecía “al único y exclusivo fin de crear agitación, pues ha sido preparado por elementos comunistas contrarios al actual comité ejecutivo”

Los trabajadores realizaron por la tarde una asamblea en el local de la sección 16; allí César Márquez dijo “El paro prueba que estamos viviendo una etapa de gloria en el sindicalismo mexicano, porque se lucha por un aumento de justicia y porque ya no somos borregos manejados por los líderes”.

Otro de los oradores, Luis Arenas Castañeda, elogió a Ruiz Cortines, “quien debe tender su mano al gremio ferroviario”, y añadió: “Ya no queremos líderes, los líderes son inútiles pues ya no luchan por mejorar la situación de los trabajadores, sino para alcanzar intereses bastardos, diputaciones y senadurías” (Samuel Ortega Hernández era candidato a senador por Tlaxcala; lo postulaba el partido oficial).

La lucha entrañaba una *dualidad de propósitos*: sus objetivos no eran estrictamente económicos; el conflicto aparecería además como una incipiente (pero auténtica) lucha de la clase obrera. Sus objetivos consistían, por un lado, en lograr el aumento de salarios, y por otro en conseguir la revocación de los dirigentes que los había traicionado. Y aun a pesar de que todavía no se planteaba deponer al ejecutivo general, subyacía en el fondo de su lucha *la protesta contra las estructuras sindicales apegadas incondicionalmente a la estructura del Estado mismo*. Su lucha se planteaba contra este institucionalizado control

de las organizaciones sindicales. Era necesario que las demandas obreras, que surgían de la base misma, fueran las que se plantearan ante las empresas y ante el Estado, era preciso echar por tierra a los representantes sindicales, quienes habían ido desnaturalizando el papel de intérpretes de su clase, de sus representados, y se habían convertido en *mecanismos de control*, que suavizaban, refrenaban y, en suma, conciliaban los intereses de los asalariados y de las empresas.

Al día siguiente, el paro fue de cuatro horas, como se había acordado. Después del paro, el gerente llamó a los miembros de la gran comisión para tratar *directamente con ellos* el problema. Había buena disposición por ambas partes (según refería cada una de ellas), para que el conflicto se arreglara. A las pláticas asistieron el secretario general y otros miembros del sindicato, “pero sólo en calidad de simples observadores”. Los ferrocarrileros recibieron apoyo de los electricistas, del Movimiento Revolucionario del Magisterio, de las secciones 34 y 35 de petroleros, mientras se recibían noticias de las nuevas revocaciones de los líderes en las secciones locales.

Las pérdidas de los ferrocarrileros eran ya cuantiosas. Se calculaba que en 12 horas de inactividad los ferrocarrileros dejaron de percibir tres millones y medio de pesos

Alonso, Antonio. *El movimiento ferrocarrilero en México 1958-1959*, México, Ediciones Era, pp. 112-117

Después de leer el texto, responde lo que se te pide:

1. ¿Cuál fue la demanda central de los trabajadores ferrocarrileros?
2. Como estudiaste en el tema del Porfiriato, las líneas ferroviarias en nuestro país abarcaban todo el territorio, ¿qué región geográfica se unificó para luchar por mejoras laborales en 1958?
3. ¿Qué es un paro de labores y que es una huelga?
4. ¿Cuál era el argumento esgrimido por las autoridades para detener que los ferrocarrileros se fueran a huelga?
5. ¿En la actualidad se manifiestan grupos de trabajadores? ¿Cuáles? ¿Conoces las demandas por las que protestan?
6. El movimiento ferrocarrilero de 1958 fue apoyado por diversos sindicatos. Actualmente ¿crees que las diversas organizaciones de trabajadores se apoyen mutuamente? Argumenta tu respuesta.

## Movimiento Henriquista

*...Henríquez no es el candidato que deseábamos,  
pero de los que hay, Henríquez es el mejor,  
según nosotros es el más revolucionario...*  
José Rodríguez

La candidatura de Miguel Henríquez Guzmán postulada formalmente por la Federación de Partidos del Pueblo Mexicano (FPPM) en 1951 se convirtió en el eje de un enfrentamiento político y social contra el régimen de Miguel Alemán. En 1950 se dieron los primeros movimientos de organización en favor de la candidatura presidencial del general Henríquez Guzmán. Entre los argumentos más señalados por sus partidarios, se destacaba el compromiso explícito de su candidato con la reivindicación, la defensa y el fortalecimiento de los principios revolucionarios.

Detrás del henriquismo venían los militares ensalzados por Cárdenas, la clase política desplazada por el modernismo, los campesinos siempre utilizados y manipulados (de ahí que se unirán los jaramillistas con su Partido Agrario Obrero Morelense), los trabajadores corporativizados, las clases medias politizadas y las fuerzas político-sociales regionales y locales adversas a la política "moderna" y concentrada o centralizada.

El henriquismo se nutrió de la suma de diversas inconformidades, nacionales y regionales, que se articularon en torno a demandas tales como la necesidad de frenar la corrupción alemanista, tomar medidas contra la carestía y el deterioro de los niveles de vida provocado por la inflación, las críticas al autoritarismo y al abandono de ciertas conquistas de la Revolución como la reforma agraria, los derechos sindicales o la defensa de la soberanía. De ahí que lo que empezara como una escisión política se articuló paulatinamente con diversos conflictos locales y / o sociales, y que el henriquismo se convirtiera poco a poco en la candidatura de oposición con mayor fuerza política y social.

A lo largo de la campaña electoral, la propuesta política del henriquismo repitió el énfasis en un modelo de desarrollo nacionalista que defendiera la soberanía sobre los recursos naturales y protegiera a los capitales nacionales frente a los embates de la inversión extranjera. Enfatizó también la necesidad de reanudar los repartos agrarios y de apoyar a los ejidatarios y a los pequeños productores con créditos, obras y programas de irrigación. Los henriquistas exigieron igualmente la democratización de los mecanismos de ejercicio del poder, abriendo la competencia política, así como el partido oficial y el Congreso a todos los grupos políticos.

No obstante, pese a las promesas gubernamentales de imparcialidad, el seis de julio de 1952 reaparecieron las añejas costumbres fraudulentas, sobre todo en las zonas con mayor presencia henriquista. En el transcurso de la jornada electoral se presentaron múltiples denuncias y quejas por violaciones a la ley en todas las casillas. En la mayoría de los casos, los representantes de los partidos de oposición y / o de sus candidatos vieron obstaculizadas sus actividades y no pudieron impedir que los encargados de las casillas, casi siempre en asociación con los representantes del PRI, manejaran las elecciones a su antojo. Dos meses después, el doce de septiembre, el Colegio Electoral declaró formalmente como presidente electo al candidato del PRI Adolfo Ruiz Cortines, con 2 713 419 votos a su favor, 74.31% de la votación total, en tanto que a Henríquez Guzmán se le atribuyeron 579 745 votos, 15.87 % del total. La estrepitosa derrota electoral del henriquismo que se reflejó en las cifras oficiales no correspondió en forma alguna a la intensidad de la movilización popular que despertó la candidatura henriquista. La maquinaria oficial utilizó todos sus recursos para minimizar la fuerza política de quienes habían cuestionado a lo largo de la campaña la legitimidad revolucionaria del régimen, así como la respuesta social que obtuvieron.

Los henriquistas rechazaron tal cifra diciendo que el PRI había ganado por medio del fraude. Al día siguiente los henriquistas convocaron a una gran manifestación en la Alameda de la Ciudad de México. Ese día desde temprano el gobierno anunció por la radio que quedaban estrictamente prohibidos cualquier tipo de encuentros políticos. Pero aún así la Alameda se empezó a llenar de gente y también de policías. Cuando los henriquistas se negaron a dispersarse, las autoridades empezaron a atacar a los manifestantes. La policía logró dispersar el mitin con un saldo de 500 detenidos, muchos heridos y una cantidad desconocida de muertos.

Finalmente, muchos de los líderes de la FPPM aceptaron puestos en la administración del presidente Ruiz Cortines o se retiraron a una vida profesional privada. Otras ambiciones políticas fueron canalizadas hacia un nuevo partido, el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM), fundado en parte por Ruiz Cortines para controlar las aspiraciones políticas de la vieja generación revolucionaria.

-Elisa Servín. "El movimiento henriquista y la reivindicación de la Revolución Mexicana", en [http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/01%20Indexado/Esquinas\\_3.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/01%20Indexado/Esquinas_3.pdf)



Después de leer el texto, responde lo que se te pide:

1. Explica las causas políticas por las que luchaba el movimiento henriquista en 1952.
2. ¿Cuáles fueron las principales demandas de dicho movimiento?
3. ¿Quiénes o qué grupos conformaban la corriente que encabezara Miguel Henríquez Guzmán?
4. Describe la propuesta política y económica de los henriquistas
5. El documento señala la práctica de “añejas costumbres fraudulentas” durante la jornada electoral de 1952, ¿Consideras que en las próximas elecciones de julio del 2012 se repitan las viejas prácticas tramposas como en las elecciones referidas y por qué? ¿Conoces algunas de estas prácticas? Narra alguna.
6. ¿Qué acontecimiento semejante al de Miguel Henríquez se desarrolló en el 2006? Argumenten su respuesta.

## Movimiento Jaramillista

*De nada sirve que trabajemos hasta el agotamiento,  
de nada sirve que la Revolución nos haya dotado de  
tierras, de nada sirve que nos proporcionen crédito,  
si al final el producto de nuestro trabajo no alcanza ni  
para satisfacer las necesidades más apremiantes...*  
Campesino jaramillista.

En 1951 el Partido Agrario Obrero Morelense (PAOM)<sup>131</sup> quiso aprovechar el espacio político abierto por la candidatura del general Miguel Henríquez Guzmán, quien se lanzaba como candidato a la presidencia de la república por parte de la Federación de Partidos del Pueblo Mexicano (FPPM). Los jaramillistas se unieron a los henriquistas intentando ganarle al PRI. Esta unión era una estrategia política y no representaba necesariamente una semejanza ideológica. Pero la coyuntura<sup>132</sup> dio a los jaramillistas una oportunidad de extenderse en el ámbito nacional y los henriquistas obtuvieron un apoyo significativo en el campo morelense.

La filiación de los jaramillistas con un partido como la FPPM les dio acceso a recursos, incluyendo la prensa que ayudarían con su campaña. Junto con las movilizaciones que se venían gestando desde la primera lucha electoral, estos recursos permitieron que la campaña de Jaramillo creciera y se extendiera. La campaña de 1952 fue un foro de discusión para el problema agrario convirtiéndose como ninguna otra en la “campaña agraria por antonomasia”. En su campaña electoral, tanto la FPPM como el PAOM, hacían hincapié en la necesidad de salvar a la revolución que había caído en manos de corruptos y deshonestos. Esto significaba regresar a la política de Cárdenas. Esta noción, de que Henríquez Guzmán era el verdadero heredero de Cárdenas, es un tema relevante tanto en la propaganda del PAOM, como en los discursos de Jaramillo. Pero Jaramillo, al dirigirse a la población del campo morelense, insistía una y otra vez en la necesidad de que los campesinos mismos ocuparan puestos dentro del gobierno. El PAOM proclamaba, por ejemplo, “que siendo los campesinos los que formamos las mayorías ciudadanas es del todo injusto que sigamos siendo sobornados por elementos que no son ni Campesinos ni Obreros”. Tal mensaje no le era ajeno a la población rural que sabía en carne propia lo que significaba ser representada por funcionarios ajenos al campo.

---

<sup>131</sup> Partido político impulsado por los jaramillistas en 1945, ante el deseo de acceder los campesinos al poder político.

<sup>132</sup> Coyuntura: oportunidad de hacer una cosa/articulación.

Durante su campaña, Jaramillo hablaba continuamente de la importancia que tenía en sí el proceso de organización. En sus testimonios, los campesinos jaramillistas hablaban de la fuerza que les daba la organización y la unión en el campo. Jaramillo era claro en este sentido: el gobierno no mejoraría la situación para los pobres a menos de que éstos lo obligaran a hacerlo. Concebía entonces que la campaña electoral como una manera de movilizar a los campesinos creando conciencia sobre el poder que poseían como clase.

Un aspecto nuevo de la campaña jaramillista de 1952 fue la voz y presencia de las mujeres jaramillistas; varias de ellas formaron el “Sector Femenil”. Y aunque para 1952 las mexicanas todavía no tenían el derecho a votar en las elecciones federales, el sufragio no aparece como tema principal para las mujeres jaramillistas sino que, al igual que para el PAOM, ellas articulaban una visión alternativa para el campo.

Las elecciones de 1952 en Morelos y en plano nacional se caracterizaron por grandes movilizaciones y por una severa represión por parte del Estado. Las elecciones para gobernador de Morelos se llevaron a cabo en abril (dos meses antes que las presidenciales). Los jaramillistas manifestaron su indignación por los resultados que otorgaban el triunfo al candidato oficial. Jaramillo siguió acompañando a Henríquez en su campaña por el estado. Finalmente, el día de las elecciones presidenciales, se declara al candidato del PRI, Adolfo Ruíz Cortines ganador, dando al FPPM sólo el 16% del voto, resultado que rechazaron los henriquistas.

Al tomar posesión Ruíz Cortines, se desataron las persecuciones en muchos estados. Así fueron asesinados algunos jaramillistas, que después de las elecciones insistían públicamente que Jaramillo era el verdadero gobernador de Morelos. Varios de los cuerpos mostraban señales de tortura. La represión hizo que varios de los jaramillistas volvieran a la clandestinidad. Jaramillo se declaró rebelde una vez más y junto con otros 20 campesinos se remontó al cerro. Cerradas las vías legales, los jaramillistas empezaron a hacer planes para otras acciones armadas. El pequeño grupo armado permaneció en las montañas por siete años, haciendo labor de concientización entre la gente, hasta el asesinato de Rubén Jaramillo en 1962.

-Padilla, Tanalís. “Por las buenas no se puede. La experiencia electoral de los jaramillistas”, en: Verónica Oikión Solano y marta García Ugarte (coords.), *Movimientos armados en México, siglo XX*. El Colegio de Michoacán-CIESAS, 2006, pp. 294-306.

Después de leer el texto, responde lo que se te pide:

1. Como leíste, el inicio de la década de los 50 fue de gran actividad política, tanto en el campo como en la ciudad. Menciona ¿cómo se encontraba la situación en el campo durante los años referidos en el texto?
2. ¿Cuáles fueron las principales demandas del movimiento jaramillista?
3. Expliquen ¿por qué fue importante una alianza entre los henriquistas y los jaramillistas y qué propósitos tenían ambos?
4. El grupo jaramillista se caracterizó por contar con un factor nuevo en su lucha, ¿cuál fue?
5. Piensas que fue acertada la lucha del movimiento jaramillista. ¿Por qué?
6. Actualmente ¿el gobierno ya dio solución a las demandas y la problemática del campo?
7. ¿Sabes cuando se le otorgó el voto a la mujer en México?

## Movimiento Magisterial 1958-1959

*Deseamos que la voz leal y sincera de los trabajadores de la enseñanza llegue como un llamado para la justicia y la defensa de los más nobles ideales de nuestra nacionalidad.*

Discurso elaborado por el Movimiento Revolucionario del Magisterio

El 5 de abril de 1958 apareció en la prensa nacional la noticia de que el siguiente mes se lanzaría una convocatoria para que quince mil maestros del D.F. eligieran a su Comité Ejecutivo. Esto creó una gran efervescencia política dentro del magisterio capitalino, y a la semana siguiente, un numeroso grupo de maestros cuyo principal líder era el profesor Othón Salazar efectuó un mitin en el Zócalo en apoyo a su demanda de 40% de aumento de salarios, la cual fue disuelta duramente por la policía. A raíz de la represión gubernamental, se efectuaron protestas de diversa índole por parte de maestros, padres de familia, estudiantes (principalmente de la Normal, el Politécnico y la Universidad) y de diversas organizaciones políticas nacionales como el Partido Comunista Mexicano, la Confederación de Jóvenes Mexicanos y el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME).

El 16 de abril, la directiva del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) decreta el paro de labores. En la asamblea que resolvió el paro, hubo opiniones contrarias, pero se impuso la tesis de dejar a un lado la lucha político-sindical y concentrar todos los esfuerzos en dejar a salvo, ante la opinión pública, el honor de los maestros agredidos por la policía y en obtener una solución favorable al pliego de peticiones para lograr el aumento de 40% en sus salarios.

Ya el 25 de abril se tomó la primera medida formal del movimiento magisterial: se entregó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) el pliego de peticiones de los maestros pertenecientes a la sección IX. En él solicitaban un 40% de aumento a sus salarios, elevación a nueve pesos diarios de sueldos suplementarios y que el 10% de los sobresueldos se incorporara al sueldo nominal para los efectos de jubilación. Pedían además que las autoridades educativas concedieran el importe de dos meses de salarios como aguinaldo y sesenta pesos al mes para ayuda de gastos en los transportes para los que trabajaran en el centro y noventa para los que laboraran en zonas intermedias. También deseaban que se les construyera un sanatorio y suficientes guarderías infantiles.

Aún cuando el pliego de peticiones contiene únicamente reivindicaciones económicas y beneficios sociales, el movimiento en sí va tomando un tinte político cada vez más acentuado. Othón Salazar, además de atacar particularmente a los líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación (SNTE), se refiere a las prácticas violatorias del tribunal de Arbitraje, y durante los mítines de apoyo al movimiento los oradores atacan al secretario de Educación, José Ángel Ceniceros y cuestionan el funcionamiento de los sindicatos.

A pesar de los ataques de que eran objeto por parte de la prensa, y de la campaña de desprestigio emprendida por la SNTE para mantener sus bases y lograr “adhesiones” tanto de los propios maestros cuanto de padres de familia y de otras organizaciones, los maestros de la sección IX se mantenían firmes en sus demandas y habían mostrado su decisión de no abandonar el edificio de la SEP (que había sido tomado) hasta que no se les diera una respuesta concreta a sus problemas.

Todo esto influyó decisivamente para que el presidente de la República tomara la decisión de negociar con los paristas, lo cual constituía un indicio favorable al movimiento. Así, el presidente Adolfo Ruíz Cortines amonestaba a los maestros indisciplinados en nombre de los intereses nacionales y, después de recordarles sus obligaciones, anunciaba un aumento de sueldos a partir del 1º de julio de 1958 que beneficiaría al magisterio a nivel nacional.

La posición del MRM frente a la propuesta presidencial se dio a conocer en un boletín firmado por los dirigentes: ni la huelga ni el campamento en el edificio de la SEP se levantarían, hasta que pudieran entrevistarse con el presidente de la República. La decisión del MRM de no levantar la huelga ni el campamento de la SEP hasta no entrevistarse con el presidente, a pesar de los riesgos que representaba para el movimiento, era la única salida posible si se tiene en cuenta que de ceder, se perdería la fuerza que se había ido adquiriendo como grupo independiente que luchaba efectivamente por obtener mejoras económicas para el magisterio y sanear su organización sindical. Las amenazas abiertas y veladas fueron en esos días las armas principales utilizadas por las autoridades y el SNTE para debilitar el movimiento. En la prensa empezaron a aparecer notas en que se afirmaba que la huelga magisterial no tenía ninguna base legal y los que en ella participan estaban en peligro de ser aprehendidos.

El 3 de junio se dieron a conocer los aumentos concedidos a los maestros. La cuantía del aumento para los maestros de primaria del D.F. y la República fue de \$150.00 al mes. Los dirigentes del movimiento tenían que buscar una fórmula mediante la cual el aumento obtenido redundara en el fortalecimiento político de su organización.

Loyo Brambila, Aurora. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México, Era, 1979, pp.45-67.

Después de leer el texto, responde lo que se te pide:

1. ¿Cuáles eran las principales demandas que exigían los maestros?
2. ¿Que papel jugó el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) durante el proceso de los acontecimientos?
3. Menciona los argumentos esgrimidos en contra del MRM, que hacía tanto el SNTE como la prensa oficial.
4. ¿Crees que los líderes sindicales en México resguarden y protejan los derechos laborales de los trabajadores y por qué?
5. Actualmente, los maestros se han manifestado públicamente, ¿conoces cuáles son sus demandas? En caso afirmativo, ¿éstas son similares a las razones por las que se organizaron en 1958?
6. El movimiento magisterial de 1958 fue apoyado por diversos sindicatos y sectores sociales. Actualmente ¿crees que las diversas organizaciones de trabajadores se apoyen mutuamente? Argumenten la respuesta.
7. Además de los maestros, ¿existen otros movimientos de trabajadores que manifiesten su descontento en nuestros días?

Lopez Espinosa Sharon  
Sugathan Rodriguez Oziel  
Gonzalez Flores Roberto  
Luz Cruz Jose maria

Wittoras Castillo Rodrigo

439

18/Abril/12

¿Cuál fue la demanda central de los trabajadores ferroviarios?

A Demandaron que el gobierno no concediera la solicitud en cuanto al aumento de sus salarios, ya que los líderes sindicales no hicieron caso al sentir de estos.

¿Las líneas ferroviarias en nuestro país abarcan todo el territorio, que región geográfica se unificó para luchar por mejoras laborales en 1958?

Se unificó la sección del sureste entre ellos estaban los estados de Veracruz, Oaxaca y los Municipios de Tehuila y Tierra Blanca.

¿Qué es un Paro de labores y qué es una huelga?

Un paro de labores se caracteriza por un tiempo definido y puede ser organizado por los mismos trabajadores o incluso por los líderes sindicales.

Una huelga tiene un tiempo indefinido es una organización mucho más extensa y la exigencia es hacia los líderes.



18/Abr/12

Qual era el argumento esgrimido por las autoridades para detener que los ferroviarios se fueran a huelga.

El argumento emitido por las autoridades para detener la huelga fue que los ferroviarios causaban disturbios y no tenían ningún fin obencicio, también difundían el comunismo.

En la actualidad se manifiestan grupos de trabajadores? Cales? Conoces las demandas por las que protestan.

Sindicato de Maestros: Demandan el aumento salarial y el cambio al plan de estudios.

STC: Estabilidad en el aumento del combustible, mejora de las unidades y la seguridad así como el apollo vial.

~~STC~~ Luz y fuerza: Despedido injustificado y no recibieron liquidación.

El movimiento ferroviario de 1958 fue apollado por diversos sindicatos. Actualmente, crees que los diversas organizaciones de trabajadores se apollen mutuamente.

Actualmente entre uno y otro sindicato ya no se unen por que solo buscan sus propios intereses.

Universidad Nacional Autónoma  
de México

Colegio de Ciencias y  
Humanidades.

Plantel: Valles.

Movimiento Henriquista.

Ceja García Karen

Cisneros Gomez Guadalupe Monserrat.

Cruz Martinez Nicté-ha Dyane.

Garcia Dujano Cristofer Giovanni.

Sánchez Jimenez Marco Antonio.

Velazquez Perez Erica Paulina.









Explica las causas políticas por las que luchaba el movimiento henriquista en 1952.

Comenzó con el postulado del general Henríquez Guzmán. En ese momento se juntaron varias inconformidades por parte de la nación y ~~Henríquez~~ Henríquez convalidó más por su compromiso y la defensa y fortalecimiento de los principios revolucionarios.

Los que lo seguían, lo seguían porque sus convicciones eran las más revolucionarias, era lo que necesitaban. Los henriquistas buscaban esos ideales revolucionarios por las inconformidades contra el gobierno y un candidato así era como si estuviera para apoyarlos.

~~contra~~

2 -> Frenar la corrupción alemanista  
tener medidas contra la corrupción, y el  
deterioro  los niveles de vida  
provocado por la inflación, las  
crisis al autoritarismo y el abandono  
de ciertas conquistas de la revolución  
como la reforma agraria, los derechos  
sindicales o la defensa de la sobera-  
nía. 

Más que nada estaban en contra del  
gobierno y la iglesia y querían  
cambiar el modo de gobernar el país  
avanzando plantones o conflictos so-  
ciales que cambian las cosas



↳ Queremos o que grupos conformaban la corriente que encabezara Miguel Henríquez Guzmán. Los grupos que siguieron a la candidatura de Miguel Henríquez Guzmán fueron varios como los militares impulsados por Cárdenas, la clase política que fue destituida, los campesinos que siempre han sido los menos importantes porque solo los utilizan, también los trabajadores, las clases medias o sea los que no son ricos pero cuentan con lo básico y las fuerzas políticas y locales que son ajenas a la política que hoy en día hay.





Describe la propuesta política y económica de los henriquistas.

Los henriquistas tenían propuestas más enfatizadas hacia un desarrollo nacionalista principalmente defendiendo los recursos naturales para el bien estar de la soberanía y resguardar o proteger el capital nacional ante la ~~la~~ inversión extranjera. También se centralizó en la necesidad de volver a repartir tierras en el ámbito agrario y apoyar a los ejidatarios así como a los micro-productores con créditos, programas. También exigían democracia en los programas de ejercicios del poder, dando lugar a un campo más amplio de competencia política, también el uso de un partido oficial y la participación a todos los grupos políticos en el Congreso.



Describe la propuesta política y económica de los henriquistas.

Los henriquistas tenían propuestas más enfatizadas hacia un desarrollo nacionalista principalmente defendiendo los recursos naturales para el bien estar de la soberanía y resguardar o proteger el capital nacional ante la inversión extranjera. También se centró en la necesidad de volver a repartir tierras en el ámbito agrario y apoyar a los ejidatarios así como a los micro-productores con créditos, programas. También exigían democracia en los programas de ejercicios del poder, dando lugar a un campo más amplio de competencia política, también el uso de un partido oficial y la participación a todos los grupos políticos en el Congreso.

6.- En el 2006 el IFE declaró que el presidente de la república era Felipe Calderón, pero Andrés Manuel López Obrador candidato a la presidencia del partido PRD estaba en contra de los resultados afirmando que era un fraude electoral. En esta inconformidad decidió hacer una manifestación a la cual todos sus seguidores apoyaron e iniciaron una reforma durante varios días exigiendo un recuento de votos "voto por voto, casilla por casilla" — Lema de la protesta





6.- En el 2006 el IFE declaró que el presidente de la república era Felipe Calderón, pero Andrés Manuel López Obrador candidato a la presidencia del partido PRD estaba en contra de los resultados afirmando que era un fraude electoral. En esta inconformidad decidió hacer una manifestación a la cual todos sus seguidores apoyaron e iniciaron una reforma durante varios días exigiendo un recuento de votos "voto por voto, casilla por casilla" - Lema de la protesta



integrantes del equipo: María Lameche Christopher Brander Amcastalobéquez Christopher

Marilyn Leslie González López  
Guerrero Félix Mayra  
Sandoval Rojas Perla Iracema.  
Chavez Espinosa Enrique.  
Rivas Ceriteno Abel

1 d Como le fue en el inicio de la década de los 50  
fue gran actividad política tanto en el campo  
como en la ciudad. Menciona cómo se encontraba  
la situación en el campo durante los años  
referidos en texto?

R= los campesinos no podían ocupar puestos en la gubernatura además  
siendo ellos en mayoría de la población eran gobernados  
por personas que no pertenecían a ellos. Por otra parte  
el gobierno no les ayudaba a los campesinos a mejorar  
su situación económica y les pagaban muy poco su trabajo  
al grado que no podían satisfacer sus necesidades  
básicas?

2 d Cuales fueron los principales demandas del movimiento  
jaramillista?

R= tratar de salvar a toda una sociedad; la cual había  
caído en manos de gente corrupta así como deshonesto,  
realizando así una unión entre los campesinos pudiendo  
ocupar puestos dentro del gobierno.

Explican por que fue importante una alianza entre  
los henriquistos y los jaramillistas y que propósito  
tenían?

R= la unión. Fue una estrategia política para poder  
ganarle al PRI. con esta alianza los dos partidos  
ganaron, los jaramillistas tuvieron la oportunidad de  
extenderse en un ámbito nacional y el henriquista  
tuvieron apoyo de l campo morelenso.



4 d En grupo jaramillista se caracteriza por contar con un factor nuevo en la lucha social fue?

R= la afiliación de los jaramillistas con otro partido (FPPM) les dio recursos incluyendo la prensa estos recursos permitieron que la campaña jaramillista creciera y se extendiera. Un factor nuevo fue la voz y la presencia de las mujeres jaramillistas, varias de estas formaron el "sector femenino"

5 d Pregunta: ¿que fue acertada la lucha del movimiento jaramillista? ¿Por que? R= Si uno en un principio como una organización política legal formaron parte del movimiento político aceptando las características

de la elección; después del resultado electoral la proclamación de la plaza como presidente terminó en la mano de Adolfo Ruiz Cortines (PR) tomando

actos basados en la preparación del estado, los jaramillistas reusaron el aceptar la legalidad de las elecciones a favor del candidato priista con la condición

de que los movimientos armados teniendo como consecuencia la persecución de Carranillo u 20 compañeros aliados u la exclusión de los mismos en el centro del comando

Actualmente del gobierno ya de solución a las demandas y la problemática del campo? R= el gobierno en la actualidad

no ha solucionado ningún problema ya que las inversiones nacionales son destinadas a la industria y en el campo está olvidado ya que

no hay subsidios ni apoyo económico y se puede observar con los seguros que hay

Perdida del cultivo y el gobierno estatal y federal no optan por realizar reformas sobre el apoyo al cultivo cuando se otorga el voto a la mujer en México?

R = 1953

Continuación de la respuesta 5 --- R= con la muerte de Carranillo el 1962 en Xochicalco

Bolaños Colin Gema  
Gonzalez Lopez Jesus Antonio.

Torres Cabrera Ernesto Alfonso

BELTRAN CHAVEZ EDGAR ALEJANDRO

19-Abril-2012

Rubio Sánchez David

Grupo: 43a

Juarez Diaz Angel Axel  
MARCO'S SIMON Puga.

1. ¿Cuáles eran las principales demandas que exigían los maestros?

R= Su principal demanda era el aumento de salario y que al jubilarse su pensión fuera mayor, como aguinaldo pedirían dos semanas de salario, pago de transportes dependiendo la distancia de su residencia. Pedirían que se incrementaran las guarderías infantiles y se les abasteciera en servicios de salud. Pedirían una respuesta a su pliego petitorio por parte del gobierno.

o ¿Qué papel jugó el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) durante el proceso de los acontecimientos?

R= En la asamblea organizada por el MRM se había decidido resolver el paro y dejar a un lado la lucha política-sindical para dejar limpio el nombre y honor de los maestros y tal vez así lograrían obtener su aumento en sus salarios. Pero la respuesta del gobierno no era la que esperaban tomaron una decisión más drástica. Se plantaron frente al edificio de la SEP y no se levantarían hasta obtener una respuesta favorable para ellos. Esta decisión era irrevocable ya que si se retractaban perderían su fuerza y apoyos económicos hacia el sindicato.



3. Menciona los argumentos esgrimidos en contra del MRM, que hacia tanto el SNTE como la prensa oficial.  
R= Afirman que esta huelga magisterial no tenia base legal y los que estaban metidos en ella podian ser arrestados. La prensa se encargaba de desprestigiar a los sindicatos y a los maestros. El SNTE organizaron una campaña de desprestigio, con amenazas abiertas eran sus armas principales. Y decian que solo armaban disturbios, y esto creaba un caos.

4. ¿Crees que los líderes sindicales en México resguarden y protejan los derechos laborales de los trabajadores y por que?  
R= No porque si lo hicieran no continuarían los movimientos para exigir prestaciones. Si los apoyaran ya no habría necesidad de hacer mítines con pliegos de peticiones. El líder sindical ya habría conseguido todo lo que piden al gobierno.

Belarinos Colin Gemma

5o Actualmente, los maestros se han manifestado públicamente, conoces cuáles son sus demandas. En caso afirmativo, ¿éstas son similares a las razones por las que se organizaron en 1958?

R= Sí, en general siguen siendo peticiones con respecto a los salarios y apoyo social. Solo que ahora están en contra de la aplicación del examen para los plazas docentes y el pago por su enseñanza.

6o El movimiento magisterial de 1958 fue apoyado por diversos sindicatos y sectores sociales. Actualmente ¿Crees que las diversas organizaciones de trabajadores se apoyen mutuamente? Argumenten la respuesta

R= Yo creo que sí, ya que los sindicatos tienen una principal función muy parecida. Todos buscan que los derechos de los trabajadores se hagan valer. También muchas de estas organizaciones están entrelazadas, por servicios comunes.



7o Además de los maestros, ¿existen otros movimientos de trabajadores que manifiesten su descontento en nuestros días?

R= Si, existen muchos hasta nuestro días, los más sobresalientes son \*

\* Maestros

\* La compañía de Luz y Fuerza (desaparecida)

\* Aerolíneas MEXICANA