



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LAS VOCES DEL TERREMOTO DE 1985 EN LA CIUDAD DE MÉXICO: EMPLEO
 DIDÁCTICO DE LA HISTORIA ORAL Y LA MEMORIA COLECTIVA EN LOS
 PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DENTRO DE LA
 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, HISTORIA**

PRESENTA
LUIS DIDIER BELTRÁN RODRÍGUEZ

TUTOR
DR. SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN
UNAM

COMITÉ TUTORIAL
DRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN. FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNAM
MTRO. PORFIRIO MORÁN OVIEDO. IISUE – UNAM
DRA. LAURA BONILLA DE LEÓN. FES-ACATLÁN - UNAM
MTRA. LAURA R. FAVELA GAVIA. FFYL – UNAM

MÉXICO, D.F., JUNIO DE 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.

ÍNDICE

Introducción.....	4-20
Capítulo 1. La Educación Media Superior (EMS) en México.....	21
1. Antecedentes históricos de la EMS en México.....	21-24
1.1. Las entrañas del coloso: el funcionamiento deficiente de la EMS en México.....	24-26
1.2. Organismos internacionales y criterios de evaluación.....	26-32
1.3. Modalidades de estudio.....	32-34
1.4. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la Actualización del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2013)..	34-36
1.5. El CCH de la UNAM.....	37-39
1.5.1. Misión y Filosofía del CCH.....	39-41
1.5.2. Plan de Estudios Actualizado (2006).....	41-44
1.5.3. Orientaciones y Sentido del Área Histórico-Social (AH-S).....	45-48
1.5.3.1 Historia, Filosofía y Ciencias Sociales en el AH-S.....	48-53
1.5.3.2. Enfoque Didáctico.....	53-56
1.5.3.3. Contribución del AH-S al Perfil de Egreso del <i>ceceachero</i>	56-58
1.5.3.4. Programa de Estudio de Historia de México I y II.....	58-62
1.5.4 Población Estudiantil del CCH.	62-65
1.5.5. El CCH-Sur en cifras y a ras de suelo	65-68
Capítulo 2. La memoria colectiva y la historia oral en la escuela.....	69
2. Investigación en didáctica de la historia: la activación escolar de la memoria colectiva a través de la historia oral.....	69-72
2.1. La memoria colectiva en la didáctica de la historia: un estado de la cuestión.....	72-78
2.1.1. La memoria colectiva y la academia.....	79-87
2.2. La historia oral como recurso didáctico en los procesos de investigación e interpretación históricos.....	88-90
2.2.1. El poder de la palabra: instrumentación de la historia oral en los salones de clase.....	90-94
2.3. De lo social a lo particular; de lo individual a lo colectivo: el constructivismo sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la historia.....	94- 97
2.3.1. Metodología etnográfica educativa: un recurso para investigar las narrativa sobre el pasado reciente en las escuelas.....	97-103
2.4. Los días del terremoto de 1985 en la ciudad de México: escenario contemporáneo de memorias colectivas.....	103-106
Capítulo 3. “Escuchar para aprender”: aproximaciones a la construcción del pensamiento histórico a través de la historia oral y las memorias colectivas	107
3.1. El escenario.....	107-109
3.2. Primera sesión (29 de marzo de 2011).....	109-111
3.2.1. Análisis de resultados.....	111-119

3.3. Segunda sesión (31 de abril de 2011).....	119-121
3.3.1. Análisis de resultados.....	121-127
3.4. Tercera sesión (7 de abril de 2011).....	127-128
3.4.1. Análisis de resultados.....	1128-135
3.5. Cuarta sesión (9 de abril de 2011).....	135
3. 5. 1. Análisis de resultados.....	136-141
3.6. Evaluación.....	142
3.6.1. El ensayo.....	143-145
3.6.1.1. Deficientes.....	146
3.6.1.2. Aceptables.....	146
3.6.1.3. Memoria colectiva.....	147
3.6.1.2.2. Entrevistas.....	147
3.6.1.2.3. Terremoto de 1985 en la ciudad de México.....	148
3.6.1.2.4. Historia oral.....	148
3.6.1.2.5. Participación ciudadana.....	148-151
3.6.1.2.6. Títulos de los ensayos.....	151
3.6.1.3. Sobresalientes.....	151
3.6.1.3.1. Memoria colectiva.....	152
3.6.1.3.2. Historia oral.....	152-153
3.6.1.3.3. Relaciones de conceptos.....	153-154
3.6.1.3.4. En busca de la metacognición.....	154-156-
3.6.1.3.5. Títulos de los ensayos.....	156-157
3.6.2. Diarios de Autoevaluación.....	157-162
Capítulo 4. Consideraciones finales.....	163-175
Anexos.....	176-205
Bibliografía.....	205-214

Introducción

La localización de investigaciones sobre didácticas de la historia reciente en México (que podemos situar en los últimos cuarenta años) no rindió los resultados esperados. Su existencia es tan escasa en comparación con otros países de habla hispana e inglesa que resulta preocupante desconocer cómo se enseña y aprende la historia más inmediata de nuestro país en contextos escolares específicos, concretamente en la Educación Media Superior (EMS).

La limitada producción y publicación de textos reflexivos donde el maestro de historia se asume como investigador de su propia actividad/experiencia docente, ha impedido que su pedagogía, entendida como los enfoques teóricos, metodológicos y de asignatura; así como los descubrimientos, logros, frustraciones, conflictos, dudas, contradicciones, autocríticas y negociaciones que dan vida a la tarea de enseñar y aprender, se estructure en una práctica organizada, autocomprensiva, diversa, estratégica y renovable. Situación que afecta a otros profesores del campo socio-histórico que cuentan con dificultades, dudas, hallazgos, aportaciones y motivaciones genuinas al respecto. En suma, la sensible ausencia de esta clase de investigaciones-docentes ha generado -por lo menos ha consentido o no ha logrado evitar- que continuemos empleando creencias, prejuicios y el sentido común como medio para resolver dificultades que explicaré a continuación.

Por mi parte no puedo hablar como docente de una escuela perteneciente a la EMS, ya que me desempeñé como maestro de historia en una secundaria pública del Distrito Federal. Desde este contexto he identificado con frecuencia algunos problemas en la enseñanza-aprendizaje de la historia que bien pueden tener resonancia en la EMS: desinterés, aburrimiento e incapacidad de identificarse en y con la historia; anteponer la

memorización y el sentido anecdótico a la comprensión y la explicación; menosprecio de la subjetividad en la interpretación y (re) construcción de fuentes históricas, y exacerbación del método científico para llegar a “La verdad”; dificultad para reconocer los cambios, continuidades, simultaneidades, ritmos y duraciones de los eventos históricos, entre otros.

Un referente actual sobre el nivel de aprovechamiento de nuestros alumnos en la asignatura de historia es el examen de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE),¹ aplicado durante el año 2010. Aunque su campo de evaluación corresponde a la población escolar que asiste a primarias y secundarias mexicanas, su tránsito hacia la EMS obliga a la revisión de los bajos y preocupantes resultados en dicho examen. Y, simultáneamente, nos obliga a cuestionarnos qué estamos entendiendo por historia y cómo la estamos enseñando a nuestros estudiantes.

En el horizonte de las instituciones de EMS de nuestro país, los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) han realizado un valioso esfuerzo por explicar qué características socioeconómicas y socioculturales poseen sus alumnos, qué trayectoria profesional tienen sus maestros, qué ocurre al interior de sus salones de clase, cómo responden los estudiantes ante ciertas didácticas de la historia practicadas por sus profesores, y qué grado de aprobación y reprobación tiene esta asignatura dentro del Colegio.

Un trabajo de campo realizado por Fidel Zorrilla (1989) sobre los métodos de enseñanza en diferentes *campus* del CCH. Un estudio comparativo entre profesores de CCH que asistieron a un programa de formación docente en servicio, y quienes no lo hicieron, coordinado por Díaz-Barriga (1998). Y el *Prontuario de acreditación, deserción y*

¹ En el capítulo uno se presentan los resultados del examen ENLACE en el área de historia y se ofrece una crítica a los mismos.

reprobación del Área Histórico-Social, desarrollado recientemente por el CCH (2012h) para conocer estadísticamente el logro académico de sus estudiantes en ese ramo, son tres ejemplos de diferentes líneas de investigación implementadas para detectar problemas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la historia y, por ende, diseñar su erradicación.

Todas ellas, sin embargo, son también referencias empíricas insuficientes para describir y explicar las condiciones socioculturales en que se produce la significación del pasado reciente dentro del CCH.

Similares condiciones de abandono presenta la relación entre el estudio de la historia reciente y la memoria colectiva mediante el empleo de las entrevistas. En otros países, la historia oral ha sido explotada como una rica veta de testimonios vivenciales que contribuyen a clarificar la influencia de las fuentes históricas y los procesos historiográficos en la construcción del conocimiento histórico escolar. En contraste con los avances que al respecto han logrado Argentina, Chile, Colombia, España, Italia y Estados Unidos de América (USA, por sus siglas en inglés), por mencionar sólo algunos, en México continúa desestimándose el papel que adquiere la intersubjetividad² en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia.

A propósito de tales carencias no se creyó conveniente diseñar una planeación y práctica docentes que se limitaran a ratificar o desmentir la efectividad de una didáctica específica, a manera de validar o negar una hipótesis preestablecida. En cambio, se consideró imprescindible enriquecer la comprensión y discusión de un problema específico y desde un contexto concreto: qué papel juegan el empleo intencional de la historia oral y

² Por intersubjetivo se define “toda representación compartida” entre diferentes grupos sociales (Díaz-Barriga, 1998a: 133).

las memorias colectivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente de México en el CCH-Sur.

La buena reputación que goza este plantel entre sus egresados y entre los sectores de la sociedad que aspiran anualmente a que sus hijos ingresen a él, fueron dos razones que tomé en cuenta para elegir al CCH-Sur como sede de mi práctica docente-investigación. De igual importancia fueron las facilidades que recibí de parte de la Mtra. Laura Favela, profesora del Colegio, para hacerme cargo de un grupo al que ella le impartía la asignatura de Historia de México II durante el año 2011. Me concedió dos semanas para desarrollar mi trabajo.

Una vez que se delimitó el espacio y tiempo de estudio, tomé consciencia de que si me asumía como docente e investigador a la vez, sería sujeto y objeto de conocimiento. Corrí con ese riesgo porque me interesaba reflexionar -y comprender durante y después del proceso- cómo afecta mi propia subjetividad, con su carga ideológica y emotiva, y con sus representaciones basadas en mis prejuicios, valores, paradigmas y preconcepciones, a los intereses y la construcción de la historia realizada mis alumnos. Con ello busqué cumplir uno de los propósitos profesionalizadores que caracterizan a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS): erradicar aquellos resabios que nos caracterizan como docentes improvisados, mecánicos y autoritarios.

Las interrogantes que guiaron mi curiosidad e interés, y que fueron la columna vertebral de mi docencia/investigación son las siguientes: 1) ¿Qué implicación tiene la problematización de la historia reciente a través de la inclusión de memorias colectivas, esto es, de recuerdos e identidades comunes, dentro de un entorno escolar como el CCH-Sur?, 2) ¿Qué papel está jugando la discusión de la historia cercana en el manejo de conceptos como memoria colectiva, historia oral, participación ciudadana y subjetividad?,

3) ¿Y qué aplicaciones tienen estos tópicos en la función de comprender, explicar, vivir, legitimar y representar la realidad?, 4) ¿Qué relaciones guardan las identidades juveniles con el aprendizaje de la historia contemporánea dentro del Colegio?, 5) ¿Qué condiciones curriculares y socioculturales intervienen en el desarrollo de un pensamiento crítico flanqueado por la transversalidad, la metacognición (autorregulación en el uso de las estrategias para aprender interminablemente), la ética, la argumentación y la civilidad? 6) ¿Cómo se está estimulando la incidencia de habilidades superiores del pensamiento histórico como la interpretación y contextualización de fuentes históricas; la capacidad de investigar creativa, organizativa y autónomamente; la formación de una conciencia histórica; y la cualidad de lograr establecer vínculos empáticos, identitarios y valorales entre los aprendizajes escolares y los saberes prácticos cotidianos?, 7) ¿De qué forma puede contribuir el docente para enriquecer, cuestionar y mejorar este proyecto educativo promovido por el CCH?

Desde una óptica tradicional, la enseñanza de la historia recurre al aprendizaje memorístico, pasivo, aditivo e incuestionable de datos que se ostentan como “un producto acabado, cerrado y veraz” (Pérez, 2008; 27). Un ejemplo de este tipo de didáctica de la historia consiste en la enunciación de hechos “importantes” del pasado por parte del docente, secundado por el copiado que lleva a cabo el alumno en su cuaderno, y que culmina con la comprobación/medición de un aprendizaje eficiente a través de evaluaciones donde predominan los exámenes estructurados con preguntas unívocas o de opción múltiple.

Es posible que al lector de este trabajo le resulte familiar un escenario como éste, ya sea porque lo ha propiciado, padecido o atestiguado como espectador. Y que quizás no haya reflexionado qué tipo de aprendizaje se produce mediante una didáctica de la historia con

las características mencionadas. Entre las más nocivas encontramos que no se crea nuevo conocimiento, sólo se preserva; propicia una relación paternalista y dependiente profesor-alumno que obstaculiza el desarrollo autónomo de este último; genera competencia individualista, obstruye la creatividad y genera sensaciones de estrés, “ansiedad, angustia, rechazo y frustración” (Morán, 2011: 35) en los estudiantes.

Y lo más delicado: un maestro que pierde de vista que durante los procesos cognitivos de la historia también estamos “forjando nuestra forma de vernos, de ver el mundo y de relacionarnos con él” (Solé, 2007: 30), es decir, nuestra identidad y autoestima (imagen y valoración positiva de uno mismo), no está tomando en cuenta cómo influyen las experiencias vividas dentro de la escuela en la capacidad de conocerse, en la facultad de continuar aprendiendo autónomamente y en la virtud de convivir con la naturaleza y la sociedad.

La reducción y anquilosamiento del conocimiento histórico son consecuencias previsibles de esta clase de didáctica de la historia. Con el propósito de no reproducirlas se construyó una propuesta didáctica enmarcada en una concepción de la historia que se caracteriza por el interés en los acontecimientos que suceden en la vida cotidiana y a los cuales la sociedad les asigna diferentes significados; que se preocupa por problematizar la realidad y por encontrar un lugar y una función en ella; que se nutre y se recrea a través de la investigación y la creación e interpretación de fuentes históricas (orales y escritas); dispuesta a subrayar la función constructiva y valorativa que el sujeto ejerce en su proceso de aprendizaje; enmarcada en un contexto cultural y geográfico específicos; que considerara al lenguaje (oral o/y escrito) como medio de narración, representación y significación por excelencia del pensamiento histórico; y que pretende, con todos sus

errores y limitaciones, contribuir a formar a una sociedad más democrática, justa, tolerante, solidaria, respetuosa y crítica.

La enseñanza de esta clase de historia, que se convendrá en llamar “nueva historia” para diferenciarla de la científicista o positivista,³ se planeó a través del manejo conceptual y de la aplicación práctica de la historia oral, mediante la realización de entrevistas a protagonistas de un acontecimiento histórico reciente⁴; la exposición de su experiencia como entrevistadores y la discusión de sus dudas y aportaciones mediante el diálogo; la interpretación de textos y testimonios vivenciales; la identificación/diferenciación de categorías teóricas como los son memoria colectiva y participación ciudadana, en fuentes bibliográficas y hemerográficas (crónicas y notas periodísticas sobre un evento contemporáneo); la producción de nuevas fuentes históricas, resultado de la elaboración de ensayos donde se pone a prueba la capacidad constructiva, crítica, imaginativa y creativa de los estudiantes; y la realización de un examen de autoevaluación que propicie la reflexión, el pensamiento crítico, la retroalimentación y la metacognición entre los alumnos.⁵

La instrumentación de una didáctica de la historia basada en la recuperación de la memoria colectiva sobre un evento reciente, a través del empleo de la historia oral, se encontró viable contextualizándola dentro del currículo de Historia del CCH, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se encontró pertinente la adaptación porque este escenario curricular concede libertad de cátedra a sus profesores para desarrollar sus planeaciones didácticas. Y porque en el ejercicio de esta autonomía es

³ Esta corriente histórica ha sido esquematizada párrafos arriba.

⁴ Los informantes que se escogieron por su participación directa durante los días del terremoto fueron: un taquero del centro histórico; un médico o enfermera del Hospital General; un chofer de transporte público del centro histórico; un habitante de Tlatelolco; costureras de San Antonio Abad; un médico o enfermera de Hospital Centro Médico; comerciantes ambulantes de Pino Suárez; “topos” y/o bomberos; trabajadores en medios de comunicación masiva; y vecinos de la colonia Roma. El criterio de selección fue la presencia y/o participación de estos personajes en las zonas más afectadas por los terremotos en la capital del país.

⁵ En el Anexo número 7 puede consultarse en su totalidad la Planeación didáctica.

posible legitimizar a los testimonios orales y las memorias colectivas, es decir, a manifestaciones subjetivas, como fuentes históricas de alto nivel significativo.

La decisión de escoger a los días del terremoto de 1985 en la ciudad de México⁶ como evento histórico reciente/objeto de estudio, obedece a que se trata de un recuerdo vivo entre los capitalinos (como se intentará demostrar en los siguientes capítulos de esta tesis), y debido a las condiciones sismológicas de nuestra ciudad, que lo convierten en un asunto relevante para la sociedad que aquí vivimos.

Además, porque representa un episodio coyuntural en el ejercicio de la civilidad y la política por parte de la sociedad capitalina; un cambio en la relación que ésta establecía con las instituciones y los representantes, federales y locales, del gobierno mexicano; y una serie de eventos que irrumpieron inesperada y trágicamente en la vida de los habitantes del Distrito Federal, y que transformaron su forma de entender la vida, el tiempo, el poder, la ciudadanía, la sociedad, los recuerdos, la justicia y la muerte.⁷

La orientación epistemológica y psicopedagógica de la propuesta didáctica desplegada se fundamenta en el constructivismo sociocultural. Desde este enfoque es preciso aclarar que por enseñanza se entiende al proceso intencional, planificado, creativo,

⁶ Empleo en sentido plural el término debido a que los efectos de un sismo rebasan los límites inmediatos de un fenómeno natural como este: la experiencia de la tragedia, al ser tan profunda, impacta profundamente en quienes la vivieron, convirtiendo al dolor en un sentimiento atemporal. El precursor de la expresión es Carlos Monsiváis, quien así tituló una de sus obras: *No sin nosotros: Los días del terremoto: 1985-2005*.

⁷ Tomando en consideración las observaciones efectuadas por la comunicóloga y científica social Rossana Reguillo, en relación con la respuesta de la sociedad tapatía ante las explosiones ocurridas en la ciudad de Guadalajara, Jalisco durante 1992, podemos suponer que los días del terremoto se inscriben en un proceso disruptivo que sacudió “las certezas” sobre el orden sociopolítico cotidiano y provocó “la suspensión de los marcos normativos que regulan las visiones, relaciones y representaciones sociales de y entre los sujetos (Reguillo, 2005: 123). En ese sentido, un acontecimiento violento como el terremoto de 1985 provocó que se generaran “brotes [ciudadanos] independientes, que [crecieron] por fuera de los circuitos y mecanismos controlados por [el poder; y por consiguiente modificaron] los fundamentos en que [descansaba] la relación misma entre gobernantes y gobernados” (Reguillo, 2005: 207). Asimismo se le reconoce su condición dinámica y cultural porque puso en juego “la construcción 'legítima' del significado del acontecimiento, más allá del acontecimiento mismo” (Reguillo, 2005: 161). Por todo ello al terremoto de 1985 se le considera un referente en la historia reciente del Distrito Federal.

reflexivo, diverso, orientador, interactivo y afectivo, que el docente establece con sus alumnos, para ayudarlos a construir significativamente su propio conocimiento (Serrano y Pons, 2011).

Entendemos por aprendizaje significativo aquel que dota de sentido a la realidad porque ha sido interpretado, modificado, enriquecido, internalizado y diversificado por los individuos (estudiantes) gracias a una ayuda externa y experta (el maestro, los compañeros); y que se produce a través del empleo de actividades y herramientas simbólicas (lenguaje, imágenes, música, esquemas, mapas, números, gestos, etcétera) dentro de contextos históricos y geográficos específicos (en nuestro caso, el CCH-Sur).

Como docente, dirigí mis esfuerzos a favor de potenciar las capacidades “embrionarias” de los alumnos de la Mtra. Favela para hacerlas “madurar”; es decir, planeé actividades que contribuyeron al desarrollo de funciones que aún no tenían o dominaban (Bronfenbrenner, citado en Wertsch, 1988: 84), y que llamaremos superiores por su grado de abstracción, autonomía, diversidad, categorización, comunicación y convencimiento: realizar entrevistas, interpretar/valorar la subjetividad y argumentar significativamente con base en el sentido y relación de los conceptos enseñados.

En otras palabras, cree una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): un espacio interactivo en que sujetos más diestros asistieron a otros menos hábiles en la apropiación de saberes, facultades y valores socialmente útiles y significativos en los diferentes contextos en que viven los/las jóvenes que asisten al CCH-Sur. La orientación que adquirió mi planeación didáctica no fue casual: se coincide con el lingüista y psicólogo Lev Vygotsky en que las funciones superiores “se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 2009: 94). Mi contribución consistió en fomentarlas, diversificarlas y enriquecerlas a través de la realización de entrevistas a protagonistas/testigos del terremoto

de 1985; y de complementarlas por medio de la interpretación de recuerdos y experiencias obtenidos de viva voz de los actores sociohistóricos mencionados.

Colocado en una posición mediadora entre los alumnos y “el saber colectivo culturalmente organizado [y validado]” (Morán, 2011: 10) por el Colegio (su plan de estudios, su perfil de egreso, el currículo de la asignatura de Historia), lo concebí como un espacio donde se (re) construye social y cotidianamente la vida escolar y las identidades juveniles (Hernández, 2008); en el que adquieren empatía⁸ o entran en conflicto las identidades y las memorias colectivas (Jelin, 2004); y dentro del cual tiene lugar la disputa entre símbolos y significados dominantes y “locales”, y entre verdades “hegemónicas” y contestatarias (Bertely, 2013: 40-41).

Así pues, mientras atendía el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición de “mis” alumnos, es decir, el despliegue de funciones superiores que son voluntarias, conscientes, autorreguladas y mediadas por herramientas y signos social y culturalmente compartidos (Wertsch, 1988: 44), también me ocupé de comprender, describir y explicar, desde una perspectiva cualitativa, “las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de su comportamiento [e interacción con los otros] y el contexto sociocultural en el que se producen” (Bertely, 2013: 22).

Interesó aquello que ocurría ordinariamente en el salón de clases y que nos resulta comúnmente imperceptible: “el hábito, la norma, la razón, la tradición [...] los prejuicios, [la] espontaneidad, [el] pragmatismo, [la] ultrageneralización, [el] economicismo y [la] continuidad” (Carrizales, en Morán Pensamiento U22 2001, 75); que además permanece

⁸ La empatía histórica es uno de los propósitos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje planteados por Díaz-Barriga. Esta investigadora señala que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en el entendido de que fomenta y fortalece “diversas habilidades sociales: saber escuchar y debatir, el auto conocimiento, el respeto y la tolerancia ante posturas diferentes a la propia, la asertividad en la comunicación y la capacidad de colaborar en equipo, entre otras” (Díaz-Barriga, 1998: 62).

soterrado para/por nosotros, los docentes, en la vida escolar cotidiana: el andamiaje sociocultural de nuestros alumnos y el propio (nuestros sentimientos, motivaciones, intereses, valores, creencias y perspectivas).

La indagación de la experiencia docente resultó atractiva desempeñarla dentro del CCH-Sur, a manera de referente empírico, para identificar y volver inteligibles los discursos hegemónicos escolares: una racionalidad pedagógica basada en la causalidad lineal del aprendizaje; la organización, relación enfoque, intereses y propósitos -visibles y ocultos- del currículo de historia; el rol protagónico, paternalista y autoritario por parte del docente; y la superlación de la objetividad, el tecnicismo y la veracidad en detrimento de la creatividad, el afecto, el humor, el riesgo, la incertidumbre y “la aventura, el paso al abismo” (Morán, 2011: 19). En ese tenor, la “lectura” del Colegio se realizó a contraluz de su inserción en estructuras políticas, sociales, económicas y culturales complejas, variables, ambiguas, conflictivas, e incongruentes (Woods, 1987: 19).

Por consiguiente se empleó la observación-participante y la investigación/acción como técnicas de investigación. La primera con el propósito de comprender los fenómenos áulicos desde su interior, sin intervenir directamente en su desarrollo y significación habituales; pero consciente de la inevitable circunstancia de modificarlos con mi presencia y verme afectado simultáneamente por la dinámica de estos procesos (Woods, 1987: 50; Bertely, 2004: 48-49).

Además, porque la dialéctica que se produce al observar y participar simultáneamente en la práctica docente, cumple también la finalidad de discernir la interrelación entre las diversas voces que intervienen en la significación del pasado reciente de nuestra historia. El reto de “fusionar” los horizontes interpretativos de los estudiantes y el del docente va acompañado de superar una aparente falta de objetividad, que se le

atribuye a la interpretación de la subjetividad propia y ajena. Para remediar esta situación se consideró conveniente "triangular" mis concepciones personales, los juicios de valor de los estudiantes y un marco teórico, con sus categorías sociales, sobre la didáctica de la historia reciente (Bertely, 2004: 64). En definitiva, se pretendió ser exhaustivo al analizar y enriquecer un mismo objeto de estudio desde diferentes ángulos de observación (Boggino y Rosekrans, 2004: 81).

Asimismo, se optó por la técnica de la investigación-acción porque se reflexionó mientras se actuaba y se razonó una vez concluida la práctica docente (Boggino y Rosekrans, 2004: 28). Al contrastar los propósitos y aprendizajes esperados de mi planeación didáctica, con lo que realmente ocurrió dentro del salón de clases y lo que creí haber hecho (Porlán, 2001: 17; en Morán, U22), me propuse comprender cómo influyen las experiencias socioculturales de los estudiantes en su aprendizaje de la historia; por qué la incorporación de la memoria colectiva y la historia resultaron estimulantes para la problematización e internalización del conocimiento histórico; y qué relación se estructura entre el pensamiento y el lenguaje, a saber, entre pensar históricamente y escribir historiografía.

Ante esta situación llamó poderosamente la atención conocer más a fondo qué historia sugiere enseñar el Colegio, qué recursos teórico-metodológicos pone a disposición de sus docentes para impartirla y cómo es que el perfil de egreso se delinea en el aprendizaje de sus alumnos. Para ello se partió de la idea de que la escuela, en este caso el CCH-Sur, no influye unilateral ni exclusivamente en la formación del pensamiento histórico de su población estudiantil; sino que son propiamente sus integrantes, a partir de sus experiencias y vivencias cotidianas, quienes lo articulan y le otorgan sentido: "la vida tiene su propia e indomable energía" (Morán, 2011: 34).

Se partió de la suposición de que el contexto espacio-temporal y los factores/recursos socioculturales -como la memoria colectiva y la identidad- con que cuentan los estudiantes del CCH, contribuyen significativamente en generar que el conocimiento sobre el pasado adquiera diferentes matices y utilidades para los miembros de un mismo grupo que se encuentra estudiando la historia de México o del mundo. Por ejemplo, que mientras a algunos los concientiza y moviliza responsable, reflexiva, crítica y éticamente, a otros sólo les provoca curiosidad, simpatía o nostalgia, en el mejor de los casos.

En relación con las fuentes de información que los maestros de historia acostumbran usar, las escritas, se optó por complementarlas capacitando a los chicos en el uso de la historia oral. Lo cual se tradujo en un acercamiento a los testimonios vivenciales que no sólo cumpliera con el requisito de mantenerlos activos durante su proceso de aprendizaje, sino que diera como resultado la construcción de nuevas fuentes históricas mediante la aplicación e interpretación de entrevistas realizadas a protagonistas/testigos de 1985. En consecuencia, no se enseñó La Historia, sino que se evidenció el proceso, contexto, los recursos, valores e intenciones mediante las cuales se construyen significaciones aproximativas, es decir, “clases de verdad” (Bertely, 2013: 38) con respecto a eventos ocurridos en el pasado y que son problematizados desde el presente.⁹

Para destacar el grado de desarrollo del pensamiento histórico entre los alumnos, fueron empleadas categorías de análisis, a manera de rúbricas (Anexo 8) que posteriormente se reformularon para adaptarse a los resultados obtenidos y guardar mayor fidelidad con el referente empírico. Por ejemplo, se escogieron las dimensiones espacio-

⁹ El interés en episodios del pasado podemos explicarlo en función de que “la historia plantea los problemas de su tiempo, más que los de la época de estudio” (Ferro, 2007: 27).

temporales, evidencias de empatía histórica,¹⁰ las causalidades, intencionalidades, valoraciones y legitimaciones proporcionadas por los chicos. La trama con que organizaron, jerarquizaron y relacionaron sus argumentos fue interpretada como la forma en que ordenaron, priorizaron y vincularon su pensamiento histórico.

La investigación se encuentra dividida en tres capítulos. En el primero se plantea el problema de estudio: el lugar que ocupa la historia en el currículo del CCH. Todo ello enmarcado en las problemáticas actuales que enfrenta la Educación Media Superior (EMS) en nuestro país (exclusión, deserción, bajo aprovechamiento escolar, ambigüedad sobre empleo de recursos públicos, sistemas de evaluación estandarizados, etc.) y el CCH en particular (actualización de Plan y Programas de estudio, radicalización político-ideológica de sus alumnos y buena parte de las situaciones ya mencionadas).

En el mismo capítulo se describe el perfil de alumnos que ingresan al CCH-Sur, tomando en cuenta su condición socioeconómica y los factores socioculturales que intervienen en su aprendizaje. Situación que sirve para contrastar el referente empírico con el perfil de egreso estimado por el Colegio. La bibliografía consultada y los resultados obtenidos parecen confirmar que por su localización geográfica, su diseño arquitectónico, la distribución de sus espacios y el tipo de estudiantes que alberga, el CCH-Sur presenta características muy singulares que posibilitan la construcción de conocimientos históricos como los que se relatarán más adelante.

El segundo capítulo presenta un estado de la cuestión (o del arte) sobre la situación contemporánea del empleo de la historia oral y la memoria colectiva en los procesos de

¹⁰La empatía histórica “involucra el desarrollo de una disposición afectiva, cognitiva e imaginativa para situarse en el lugar del actor histórico, estimulando la comprensión de situaciones pasadas desde la perspectiva y lógica de las mismas” (Pérez, 2008: 47).

enseñanza-aprendizaje de la historia reciente. Latinoamérica, España, Estados Unidos e Italia, son algunos de los países donde existen escuelas, docentes y sectores de la sociedad interesados en politizar su presente; y de discutirlo dentro de los centros escolares a la luz de las memorias colectivas. Se encontró, como variante con respecto a México, que estas naciones han padecido dictaduras militares, golpes de estado, torturas, genocidios y otra clase de eventos que han puesto en riesgo la dignidad y supervivencia de su población. La gravedad de la violación a los derechos humanos es proporcional, en aquellas latitudes, a la necesidad de usar la escuela como un espacio social para comunicar la injusticia, exigir la reparación del daño y posibilitar la no repetición de los crímenes de lesa humanidad ocurridos.

De estas lecturas se recuperó la idea de que el profesor posee una responsabilidad social igual o más importante que la académica: servir de enlace entre los alumnos y las necesidades más apremiantes de su tiempo. Siguiendo la idea, se busca que el estudiante se involucre con su presente, se identifique con el pasado y defienda su derecho de contruir con un mejor futuro. La politización de la historia y el carácter ético que adquiere en estas circunstancias se vuelve la regla, no la excepción.

Por otro lado se adoptaron conceptos de las ciencias sociales, la antropología, la ciencia política, la psicología, la pedagogía y la literatura para abordar multi y transversalmente un acontecimiento histórico. Contrario a lo que podría pensarse no se forzaron los marcos conceptuales y metodológicos para que coincidieran con las características de la realidad estudiada. En vez de ello las apreciaciones se desarrollaron partiendo justamente del referente empírico. Éste fue el que dio la pauta para corroborar cuáles de los hallazgos encontrados por otros investigadores me situarían en un terreno familiar, donde yo pudiera aportar mi experiencia de docente/investigador y sacara mis

propias conclusiones al respecto. De manera que el marco teórico fue útil en la medida que contribuyó a reinterpretar el problema de estudio. Por tal razón se le identificó como la ruta de llegada, no de partida (Boggino y Rosebranks, 2004: 67-68).

El capítulo dos también analiza, desde diferentes perspectivas, cómo fue planteada la revisión del terremoto de 1985. El evento se explica en su faceta estadística: la tragedia en números; geográfica: movimiento de las placas tectónicas, ubicación espacial y tipo de suelo; social: organización, tensiones, solidaridad, conflicto, sociedad civil, hacinamiento; económica: crisis, devaluación, capitalismo, neoliberal; política: poder, Estado, participación ciudadana, autonomía; y cultural: identidad, representación, alteridad, símbolos, subjetividad, etc. Las personas entrevistadas contribuyeron asignándole emotividad, moralidad, integralidad y vivencialidad a estos fríos conceptos.

En el tercer capítulo se encuentra relatada la experiencia que tuve como docente/investigador en el CCH-Sur durante los meses de abril y mayo del año 2011, dentro de un grupo de cuarto semestre que cursaba Historia de México II. En esta sección procuré interpretar lo que sesión tras sesión ocurría dentro del salón de clases; a veces con la presencia de la Mtra. Laura Favela, la docente titular de Historia de México II del grupo, otras veces sin ella. Coincido con Everardo Pérez (2008; 71) en que resulta de mucha ayuda coincidir con el estilo de trabajo de otro profesor de Historia que les imparta la asignatura.

A su vez, el capítulo tres se compone de la interpretación de la información obtenida en sus exámenes de diagnóstico; la identificación/diferenciación de conceptos como la historia oral, la memoria colectiva, la participación ciudadana y el terremoto de 1985; la realización colectiva de entrevistas y la exposición, en equipos de trabajo, de su experiencia como intérpretes de la subjetividad; y la elaboración de ensayos y autoevaluaciones a manera de marco simbólico que representara el grado de metacognición y pensamiento

histórico logrados. Para valorar todas estas actividades fueron empleadas las categorías de análisis descritas en el Anexo 8 de este trabajo.

El centro de atención de este apartado se localiza en las diferentes formas en que fue significado el terremoto de 1985 desde el presente, dependiendo de la experiencia vivencial de la fuente consultada y el entramado sociocultural de los chicos. Las diferentes visiones de mundo de los participantes en el recuerdo del terremoto de 1985, dieron a la memoria colectiva la fuerza evocativa requerida para valorar cómo aprendemos historia dentro de la escuela a través de las representaciones del pasado de los otros.

Por último incluí los Anexos, donde podrán consultarse los materiales que se emplearon para llevar a cabo la práctica de docencia-investigación concerniente al CCH-Sur, es decir, la planeación didáctica, el examen diagnóstico, los formatos de entrevista para familiares y desconocidos, el diario de autoevaluación y las rúbricas empleadas/rediseñadas para evaluar el desarrollo de funciones superiores del pensamiento histórico.

Capítulo 1 La Educación Media Superior (EMS) en México

1. Antecedentes históricos de la EMS en México

Situaremos el origen del sistema de Educación Media Superior (EMS) en nuestro país durante 1867, cuando el entonces presidente de México, Benito Juárez, fundó la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Durante la primera década del siglo XX, Justo Sierra, secretario de educación pública, incorporó la ENP a la recién creada Universidad Nacional, lo que oficializó su financiamiento federal y su consecuente manejo político por encima del pedagógico. Durante la década de los años veinte, al ex rector de la Universidad Nacional de México, José Vasconcelos, le fue asignada la tarea de dirigir a la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP). Ésta tendría entre sus ambiciosas funciones llevar educación a un país con más de 80% de analfabetismo. La SEP asumiría una labor centralizadora de la administración y financiamiento educativo del país, restándole poder a los municipios y estados encargados de dichas operaciones. Asimismo, se ocuparía de una

...educación indígena para asimilar la población marginal; [una] educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; [una] educación técnica para elevar el de las ciudades; [la] creación de bibliotecas; [la] publicación de libros populares; [y la] popularización de la cultura (Vázquez, 2005: 157).

En ese contexto, la EMS, en ese entonces conformada por las escuelas secundarias y preparatorias, contribuía en la “modernización” del país asignándole a sus estudios un carácter laico, nacionalista y “un sentido formativo para la vida”. Cuestión que se debatía con una marcada tendencia a servir de “antecámara de la educación superior o prolongación de la educación primaria [o con] su orientación elitista” (Zorrilla, 2010: 107).

A la década de los años treinta la marcarían tres importantes sucesos en materia de la reorganización de la EMS en México: el polémico viraje constitucional hacia una

educación socialista que pretendía “despertar en las clases obreras las aspiraciones de una reivindicación social” (Vázquez, 2005: 179); la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de Escuelas Vocacionales para formar técnicos calificados que atendieran la efervescente industrialización del país;¹¹ y la independencia del grado secundario con respecto a la escuela preparatoria, que dividió los ciclos de estudio en tres y dos años, respectivamente. La reforma tuvo el propósito de “instaurar [dos ciclos] cuyos contenidos no estuviesen dictados por los requerimientos de la educación superior (Zorrilla, 2010: 113).

Con la revocación oficial del carácter socialista de la educación y con la licencia otorgada por el Estado a instituciones privadas para impartir educación religiosa, transcurrió la década de los años cuarenta del siglo XX. Las emergentes alianzas que el Estado adoptó con el capital privado y las clases medias mexicanas dieron como resultado una postura menos anticlerical en asuntos educativos; y provocó el “surgimiento de tres universidades privadas, la Universidad Iberoamericana [UIA], el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM] y el Instituto Tecnológico Autónomo de México [ITAM]” (Zorrilla, 2010: 127). Por otro lado, las circunstancias posbélicas que enfrentaba el mundo tras la Segunda Guerra Mundial impactaron en los currículos de la EMS en México. La prioridad del perfil de egreso fue formar individuos pacíficos, solidarios y democráticos que desarrollaran el valor de la tolerancia y el respeto a la diversidad.

Entre 1950 y 1960 hubo un crecimiento demográfico en México, se aceleró el proceso de urbanización del país y se incrementó la demanda educativa en el nivel superior

¹¹ La creación de escuelas vocacionales inauguró una nueva modalidad dentro de la EMS en México: el estudio técnico profesional.

y medio superior. Por citar un ejemplo, la matrícula de esta última se triplicó durante dicho periodo. En consecuencia se debilitó “el perfil del bachillerato como una formación en sí misma”, ya que quedó supeditado a las necesidades de su “hermano mayor” el nivel superior (Zorrilla, 2010: 146). En estas circunstancias, el extracto social predominante en la EMS y con mayor influencia política fue la clase media mexicana. De ésta se nutrió el movimiento estudiantil de 1968 que fue reprimido por el gobierno diazordacista.

El proceso de masificación de la educación pública y el consecuente incremento en el gasto gubernamental destinado a ella fueron las principales características de la EMS durante los años setenta.

En el transcurso del último cuarto del siglo XX la EMS siguió el curso del sistema político-económico en turno: midió sus resultados en términos de criterios de evaluación sumativos, internacionales y estandarizados; cifras macroeconómicas y rendiciones de cuentas; y en grado de productividad, eficiencia y competitividad. Se redujo el gasto público en educación y se elevó aún más la demanda de estudios medios superiores. Los mecanismos de acreditación y selección para acceder a ellos fueron fijados por organismos internacionales como la OCDE,¹² y nacionales como el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Desde este enfoque tecnocrático la educación perdió la “sensibilidad e intuición” que se requieren para trabajar en espacios educativos. E importó un sistema “mecánico de soluciones” que no guarda relación con el contexto sociocultural y productivo en que vive el alumno. Problemática que no presenta el CCH-Sur, como se explicará más adelante y que facilitó la instrumentación de este trabajo.

¹² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Pors ussiglas en inglés, OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. México ingresó a este organismo durante 1994, el cual está compuesto por “los 30 países más desarrollados” (Zorrilla, 2010: 159).

De manera preocupante, la primera década del siglo XXI es un referente de la pobre eficiencia terminal en la EMS, la deficiente capacidad lectora de sus alumnos, la supeditación a criterios de calidad internacionales, así como el posicionamiento del bachillerato como modalidad escolar predominante (superando a la técnica profesional).

1.1 Las entrañas del coloso: el funcionamiento deficiente de la EMS en México

La visión de Juan Fidel Zorrilla (2010) acerca del sistema educativo mexicano permite analizarlo desde una óptica macrosocial. Desde ésta nos lo presenta como un organigrama heredero de la cultura política posrevolucionaria mexicana, es decir, compuesto por valores y fuerzas autoritarios, selectivos, clientelistas, elitistas y verticales (de arriba hacia abajo) (Zorrilla, 2010: 187, 286). Por ende, las escuelas -continúa la idea- operan como extensiones de poder del Estado donde ocurren imposiciones, negociaciones y falta de transparencia en el manejo de recursos económicos públicos.

El hecho de que sea el Estado el encargado de decidir qué fracción del presupuesto federal le corresponde a la EMS determina su grado de injerencia en la formulación de los planes y programas de estudio de las instituciones educativas correspondientes a este nivel de estudio. Incluso, Zorrilla asegura que “Por esta razón existe un único currículo nacional en todo el país y ningún otro es lícito” (Zorrilla, 2010: 195); a pesar de que las escuelas privadas puedan hacerle las modificaciones pertinentes.

Si bien el presupuesto para la EMS ha aumentado considerablemente en las últimas dos décadas,¹³ no puede ignorarse que la demanda de este nivel educativo no es

¹³ Según la ley de egresos de la federación, el gasto público destinado en 1990 para la educación pública fue de 92 mil 700 millones de pesos. Para el año 2000 se elevó a 216 mil 660 millones de pesos (SHCP, 2000, 58). Y para el año 2013 se fijó en 250 mil 919 millones 938 pesos (SHCP, 2013: 1). En dos décadas el presupuesto educativo federal estuvo cerca de triplicarse. Tratándose de la EMS le fue otorgado un

proporcional al crecimiento de la tasa de jóvenes que solicita su ingreso, y quienes cuentan con edades que fluctúan entre los 15 y los 18 años de edad (Zorrilla, 2012: 243). Tampoco puede pasarse por alto que ésta se nutre con más de cien mil estudiantes cada nuevo ciclo escolar (Zorrilla, 2012, 242), lo que ha generado que su población se encuentre por arriba de los cuatro millones de estudiantes actualmente (SEP, 2012: 7).

No obstante el incremento en los presupuestos disponibles para la educación pública en general y la EMS en particular, Zorrilla advierte que “a mayores recursos no correspondió un mejoramiento de la calidad, la equidad o de la pertinencia de las formaciones” (Zorrilla, 2010: 168).

Ubicada la eficiencia terminal como la tarea pendiente de la EMS, la anomia estriba en que no ha sido corregida tras décadas de haber sido detectada. La “incapacidad” para corregir dicho funcionamiento ha provocado que desde 1990 a la fecha el total de egresados no sea superior al 62% de alumnos que ingresa al sistema (Zorrilla, 2010: 243).¹⁴ Socialmente esta situación afecta negativamente al país porque, de acuerdo al investigador, profundiza “la enorme desigualdad existente y [promueve] un elitismo gravoso y fuera de lugar” (Zorrilla, 2010: 179).

La propia ambigüedad con que operan las diferentes instituciones educativas en relación con su contribución al papel formativo y el perfil de egreso de sus estudiantes ha fomentado la condición fallida descrita. Por ejemplo, se estima que los “múltiples tipos de instituciones, con muy diferentes planes de estudio [sumado] a la discontinuidad que existe

presupuesto de 23 mil 782 millones en 1990 (SHCP, 2000, 60). Para el año 2000 la cifra ascendió a 46 mil 334 millones. Mientras que el 2013 le fue asignada la cantidad de 69 mil 727 millones (SHCP, 2013: 2). En dos décadas el presupuesto para la EMS se triplicó.

¹⁴ En 1990 fue de 55.2% (Zorrilla, 2010: 243) y en el 2012 de 61.8% (SEP, 2012:9) Los cifras, según las propias fuentes, son estimadas. La última generación *ceceachera* (2009-2011) presenta un egreso de 57% (10, 333) de su población estudiantil; 15% (2,665) cuenta con la posibilidad de concluir sus estudios entre el cuarto y quinto año de estudio; y 28% (4,978) desertaron o se encuentran en riesgo de hacerlo (CCH, 2011: 70).

entre los diferentes niveles de funcionamiento del sistema (nacional, estatal o institucional y local)” (Zorrilla, 2010: 189), ha propiciado la normalización del funcionamiento anómico de la EMS. A ello se debe, como veremos a continuación, que los criterios definidos para desarrollar las “habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve internacionalmente en las naciones de nuestros socios comerciales y en los países de la OCDE” (Zorrilla, 2010: 229), sean tan dispares y poco funcionales.

Este escenario figura transversalmente en todas las asignaturas que requieren leer y escribir como medio de enseñanza-aprendizaje. La historia no es la excepción, si tomamos en cuenta que los alumnos, por conducto de sus profesores, pueden acceder a su conocimiento al interpretar fuentes escritas y producir representaciones textuales. No se requiere ser demasiado perspicaz para detectar que “El dominio de la argumentación escrita no es ciertamente una competencia que caracterice a la EMS mexicana (Zorrilla, 2010: 33).

La calidad de la EMS puede ser calificada de precaria por lo que hemos analizado: no sólo es incapaz de retener al total de sus alumnos hasta que alcancen una eficiencia terminal exitosa, sino que la formación que les ofrece en términos de comprensión lectora, alfabetización matemática y habilidades científicas y tecnológicas, incluso a sus egresados, no cumple con indicadores de logro internacionales para resolver problemas de la vida cotidiana y laborales.

1.2. Organismos internacionales y criterios de evaluación

El sexenio presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) es clave para entender las políticas “modernizadoras” emprendidas en materia educativa en nuestro país. Si bien el partido político que lo llevó al poder y que gobernaba desde finales de los años veinte, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), mantuvo una tendencia “nacionalista”

a lo largo de su historia, a finales de los años ochenta se sumó decididamente a las políticas neoliberales a nivel global. Prueba de ello fue la contratación que la SEP y ciertas universidades públicas hicieron de empresas privadas para evaluar el sistema educativo superior. El diagnóstico se enfocó en sugerir que se atendieran “mejor aspectos concernientes a la calidad, empezando por el establecimiento de procedimientos de selección de candidatos para ingresar a los estudios superiores y acabar con la práctica del pase automático” (Zorrilla, 2010: 158). Las universidades solicitantes del estudio, entre las que se encontraban la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad de Guadalajara (UDG), realizaron las reformas y adecuaciones propuestas.

Otro paso firme en la dirección “renovadora” fue dado con la instauración del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, el cual, como describe su portal en internet, funciona desde hace dieciocho años con la intención de mejorar “la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, confiables y pertinentes de los aprendizajes, que contribuyan a la toma de decisiones fundamentadas” (CENEVAL, 2013). La *Scholastic Aptitude Test* (SAT) resulta ser el referente norteamericano inmediato del CENEVAL.

Entrado el año de 1996 fue creada la Comisión Metropolitana de Ingreso para la Educación Media Superior (COMIPEMS), encargada de coordinar un “procedimiento universal para la selección de candidatos a la educación media superior por parte de las instituciones, de acuerdo con los puntos obtenidos en una prueba de selección diseñada e instrumentada por el CENEVAL” (Zorrilla, 2010: 158). La unificación de indicadores de logro educativo sirvió para evaluar a partir de entonces a quiénes se identificaría como *competentes* y quiénes ocuparían un sitio en los márgenes del sistema.

En 1998 la OCDE sugirió importar otro instrumento de evaluación internacional: una prueba trimestral diseñada por el Programa para la Evaluación Internacional de

Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés¹⁵). Ésta se caracterizaría por investigar y desarrollar “un nuevo campo de indicadores educativos sobre la alfabetización (*literacy*) en comprensión de lectura, en matemáticas y en ciencias” (Zorrilla, 2010: 159). Su tarea: medir “los desempeños de lectura, matemáticas y ciencias de jóvenes de 15 años (inscritos en secundaria o bachillerato [...]) con base en el concepto de capacidad o *literacy*, [es decir,] la capacidad consistente en conocimientos y habilidades para la vida adulta” (Zorrilla, 2010: 275).

De esta manera se amplió el espectro de objetivos formativos de la EMS. Además de la posibilidad de cursarla para insertarse en el mercado de trabajo o de emplearla como medio para acceder a los estudios superiores, se aconsejó tomar en cuenta el manejo adecuado del lenguaje materno, las matemáticas, las ciencias y la tecnología para situar a las futuras generaciones en un mercado laboral muy “dinámico” y capacitarlos para “una convivencia social con los individuos más diversos” (Zorrilla, 2010: 275). Al identificar con mayor precisión los campos de acción donde se requería ser competente, a saber, situaciones cotidianas, personales y laborales, PISA calificó a la EMS como un área donde sería posible cumplir con el indicador de la “capacidad lectora”¹⁶ sin necesidad de esperar hasta el nivel superior para verlo desarrollo.

Un referente nacional de evaluación lo representa la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Ésta fue creada por el Sistema Educativo Nacional (SEN) de la SEP en el año 2006, y desde entonces se aplica anualmente a todo alumno de educación pública o privada en México que se encuentra cursando de

¹⁵ *Programme for International Student Assessment*.

¹⁶ Por el término capacidad lectora se entiende “la habilidad de entender y de usar textos, reflexivamente, para: a) alcanzar un objetivo determinado; b) llevar a cabo una interpretación de sus contenidos, reflejarla y comunicarla; c) desarrollar el potencial personal; d) incrementar los conocimientos y habilidades propios; e) facilitar la participación en la sociedad. La capacidad de lectura se distingue, así, de la capacidad técnica de identificar o reconocer letras y palabras” (Zorrilla, 2010: 276).

tercero al sexto grado de primaria, así como los tres niveles de secundaria.¹⁷ A partir del 2008 comenzó a instrumentarse en el último grado de la EMS.¹⁸ Su objetivo consiste en producir diagnósticos individuales y masivos, a nivel nacional, sobre el aprovechamiento escolar de nuestros estudiantes en las áreas de comunicación y matemáticas. Para que una vez conocidos los resultados, los padres de familia y sociedad en general se involucren en su mejoramiento; y los docentes enriquezcan su práctica con planeaciones didácticas, evaluaciones y rendición de cuentas sistemáticas para contribuir a los logros académicos referidos (ENLACE, 2013).

Los resultados de ENLACE en el 2012, en relación con la EMS en el Distrito Federal, señalan que en el área matemática existe un 69.3% de dominio “insuficiente y elemental”, mientras que sólo el 30.7% de la población estudiantil se ubica en el dominio “bueno y excelente” (ENLACE, 2013). La habilidad lectora está distribuida entre un 47.9% de alumnos que la dominan de forma “insuficiente y elemental”, y un 52.1% restante que alcanza el grado “bueno y excelente” (ENLACE, 2013). En comparación con el año 2008 los resultados recientes arrojan un incremento en el criterio “bueno y excelente” de 11.9 en el campo de las matemáticas, y un retroceso de 7% en el terreno de la habilidad comunicativa.¹⁹

¹⁷ En la Educación Básica, la prueba “evalúa los conocimientos y habilidades de los estudiantes en las asignaturas de Matemáticas y Español” (ENLACE, 2013). A partir del 2008 se incluyó una tercera asignatura que varía anualmente: “Ciencias (2008 y 2012), Formación cívica y ética (2009), Historia (2010) y Geografía (2011)” (ENLACE, 2013). Al respecto de evaluar la asignatura de Historia por medio de exámenes a gran escala como ENLACE, Sebastián Plá (2011) señala que estos no toman en cuenta las condiciones socioculturales en que se producen los conocimientos históricos, por lo que son excluidas “múltiples significaciones del pasado dentro del aula” (Plá, 2011: 138). Con la consecuencia más lamentable de perpetuar un sistema de evaluación que mide resultados a partir de la memorización de conocimientos fácticos, políticos, bélicos y cronológicos. Una posible salida a este problema la encuentra en acercarnos más a las investigaciones cualitativas que buscan comprender cómo se construye, significa y emplea el pensamiento histórico complejo en situaciones concretas, como en la escuela.

¹⁸ En la EMS se evalúan “las competencias disciplinarias básicas de los Campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas” (ENLACE, 2013).

¹⁹ Datos correspondientes a la categoría de Bachillerato General.

Una suerte similar tuvo el examen de ENLACE del 2010 en el área de historia. El porcentaje de alumnos que obtuvieron un nivel de logro “insuficiente” fue de 13.1%; el grueso del porcentaje se encuentra en la categoría de logro “elemental”, con 62.5%; un 18.6% corresponde al grado “bueno”; y sólo un 5.8% se localizó en el nivel “excelente” (ENLACE, 2010: 12).

Con respecto a los resultados del examen PISA aplicado en México durante el año 2012 el panorama es desalentador: en el área de Matemáticas el desempeño fue de 413 puntos, cuando el promedio internacional se fijó en 449. Sin embargo, cabe señalar que de las seis categorías en que se agruparon los indicadores de aprovechamiento, nuestros estudiantes se ubicaron mayoritariamente entre las categorías 1 y 2²⁰ (54.7%); y sólo el 0.6% en la categoría 5²¹ (INEE, 2013: 38-40). El nivel de aprovechamiento en el campo de la Lectura corresponde a los 424 puntos, mientras que el promedio internacional fue de 496. En este caso las categorías 1 y 2²² fueron las más nutridas, concentrando al 41% de los estudiantes; menos de 0.5% se posicionaron en el nivel 5²³ (INEE, 2013: 61-64). Por último, la asignatura de Ciencias tuvo una suerte similar: los chicos obtuvieron un

²⁰ La rúbrica de las categoría 1 y 2 de Matemáticas reúnen las siguientes cualidades: el alumno lleva a cabo procedimientos que van de lo rutinario a lo elemental, consecuencia de estímulos proporcionados directamente y de preguntas claramente definidas; interpretan literalmente los resultados; extraen información relevante de una sola fuente de información y usan un modelo sencillo de representación, entre otras (INEE, 2013: 36)

²¹ La categoría 5 se caracteriza porque los alumnos son capaces de desarrollar modelos y de trabajar con ellos en situaciones complejas; seleccionan, comparan, evalúan y emplean, autónomamente, estrategias para resolver problemas complejos; pueden formular y explicar sus razonamientos y explicaciones, entre otras. (INEE, 2013: 35)

²² En el caso de la competencia *Literacy*, la categoría 1 y 2 corresponde a los alumnos que lograron identificar la idea central del texto (por encontrarse explícita), relacionarla con sus conocimientos cotidianos, construir con ella significados limitados, entre otras (INEE, 2013: 60)

²³ El nivel de desempeño 5 indica que los estudiantes tuvieron la capacidad de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no se encontraban evidentes en el texto e infirieron su relevancia; también elaboraron hipótesis propias y demostraron una comprensión completa y detallada de un tema inusual; y manejó con destreza conceptos con los que no está habituado, por mencionar algunas cualidades (INEE, 2013: 59).

promedio de 415 puntos, en contraste con la media internacional de 501. La escala 1 y 2²⁴ agrupó a un 47% de los alumnos; la categoría 5²⁵ reunió a menos del 0.5% (INEE, 2013: 51-53)

Mención aparte merecen las pruebas diseñadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es decir, los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). Son de gran escala,²⁶ se aplican cada cuatro años y comenzaron a utilizarse a partir del 2004. Su principal función consiste en medir “el dominio de los planes y programas de estudio” (Plá, 2011: 140); así como el logro educativo de los estudiantes en diferentes grados y asignaturas de la educación básica,²⁷ como el español, las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales (INEE, 2012).²⁸

No hace falta enfatizar los logros poco alentadores de los resultados referidos. Tampoco se pretende polemizar acerca de su i/legitimidad. Aquello que sí interesa subrayar es la inexistencia de criterios de evaluación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la EMS. Si bien la competencia comunicativa reúne en la lectura y la escritura conocimientos y habilidades que son transversales a todas las asignaturas, no contamos con la certeza de que su logro dentro del área histórica se desarrolle en igualdad de circunstancias que en las ciencias biológicas, las ciencias físico-matemáticas y las ciencias

²⁴ Los indicadores 1 y 2 del área de Ciencias hacen alusión a que alumnos poseen un conocimiento científico limitado y por ende ofrecen explicaciones obvias que se derivan de las explicaciones directas proporcionadas; asimismo, realizan interpretaciones literales de los resultados de una investigación científica, y aportan posibles explicaciones en contextos familiares (INEE, 2013: 49).

²⁵ En la rúbrica 5 se advierte que el alumnado adquirió la habilidad de identificar los componentes científicos de diversas situaciones complejas de la vida; comparan, seleccionan y evalúan las pruebas científicas adecuadas para resolver problemas de la vida cotidiana; poseen capacidades de investigación bien desarrolladas; aportan una comprensión crítica a los fenómenos estudiados; emplean explicaciones basadas en evidencias y el desarrollo de un análisis crítico, por citar algunas (INEE, 2013: 49).

²⁶ Enfocan su propósito “a nivel nacional, estatal y/o por modalidad educativa.” (INEE, 2012).

²⁷ Los niveles donde se aplica la prueba EXCALE son el tercer grado de preescolar, tercer y sexto grados de primaria, tercero de secundaria y tercer semestre de preparatoria (INEE, 2012).

²⁸ No me fue posible localizar los resultados más recientes de la prueba EXCALE. Los datos que encontré están desorganizados y me resultó muy difícil interpretarlos: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-excale/excale-00-ciclo-2010-2011>.

sociales. Algo sí sabemos: el conocimiento histórico es peculiar, complejo, consciente y práctico. Sin embargo, tenemos información insuficiente acerca de los conocimientos, sentimientos, valores, prejuicios; y las aspiraciones, dificultades, interrogantes y necesidades que con respecto al conocimiento histórico posee un importante sector de nuestra sociedad.

Al situarnos localmente y recuperar el espacio y fenómenos áulicos como objetos de estudio se privilegiaron los elementos socioculturales que intervienen en la construcción de los saberes de nuestros estudiantes, a saber, las memorias colectivas, los medios de comunicación, la identidad, el lenguaje, etc. Con ello se sugiere la pertinencia de estudios de corte etnográficos que buscan describir y explicar cualitativamente qué sentido/s se le da/n al conocimiento histórico en circunstancias particulares (Benejam, 1997, 2000; Levstik, 1999; Barton, 2010).

1.3. Modalidades de estudio

Existen tres modelos educativos de la EMS en nuestro país: a) Bachillerato General o Propedéutico, b) Bachillerato Tecnológico o Bivalente y c) Técnico Profesional. El primero se caracteriza porque durante su estudio, con duración de tres años, los estudiantes adquieren conocimientos básicos de diferentes disciplinas para ingresar a una licenciatura. A partir del tercer año (o quinto semestre, según el sistema educativo) los alumnos pueden escoger un eje de estudio acorde con sus intereses y aptitudes: a) Ciencias Físico-Matemáticas, b) Ciencias Biológicas y de la Salud, c) Ciencias Sociales y d) Humanidades y Artes (DGENP, 2012). Asimismo, mientras se asiste a clase pueden escogerse “materias extracurriculares [...] así como actividades artísticas y deportivas” (Zorrilla, 2010: 208). Este modelo educativo se distingue también por ser el de mayor demanda a nivel nacional,

con cerca del 60% de los alumnos que ingresan a la EMS. Al parecer es la más popular de las tres, pues quienes la escogen “visualizan al bachillerato como un medio para continuar sus estudios superiores, como un espacio de área juvenil [y como] un lugar para formarse y desarrollar conocimientos y habilidades” (CCH, 2001: 20). La clase de instituciones que cumplen con estas cualidades son el Colegio de Bachilleres (COLBACH), las Escuelas Nacionales Preparatorias (ENP) y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH’s), a cargo de la Dirección General de Bachillerato (DGB) y de la UNAM, respectivamente; así como preparatorias estatales y Colegios particulares (COMIPEMS, 2012: 54).

La segunda vertiente se distingue por ofertar los estudios propedéuticos con la formación profesional técnica del estudiantado. Debido a ello suele denominársele como bivalente. Ésta ofrece áreas de conocimiento general donde es posible ganar experiencia para acceder posteriormente a algún instituto del sistema educativo superior, “preferentemente los de tipo tecnológico” (Zorrilla, 2010: 208). Por otro lado capacita a sus alumnos con cursos y prácticas tecnológicas (en talleres y/o laboratorios), además de un servicio social obligatorio, para que cuando egresen obtengan un certificado que los valide como profesionales técnicos a la espera de insertarse al mercado laboral. Tiene una duración de tres años y un plan de estudios semestral. En el primero se cursa un tronco común, para que en el segundo los alumnos seleccionen “dentro de la oferta educativa del plantel, la carrera de su preferencia” (COMIPEMS, 2012: 55). Aparentemente atiende a 30% de la población estudiantil inscrita en la EMS. Algunas escuelas que pertenecen a este rubro son: el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), dependientes de la Dirección General de la Educación Tecnológica Industrial (DGETI); el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), vinculada a la Dirección General de

Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), y el Centro de Estudios Tecnológicos (CET), a cargo del Instituto Politécnico Nacional (IPN); así como otros planteles localizados en el interior de la república mexicana (COMIPEMS, 2012: 55)

El 10% de la matrícula restante encuentra como opción válida cursar una especialidad técnica con valor profesional. De manera que los egresados reciben un título, “previo cumplimiento de una tesis y del servicio social” (Zorrilla, 2010: 210), que les confiere el grado de técnicos en diversas áreas laborales. La equivalencia con bachillerato general se obtiene “mediante la aprobación de seis cursos complementarios” (Zorrilla, 2010: 210). El Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) y su homólogo, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en el Estado de México, son los más claros referentes de este tipo de instituciones (COMIPEMS, 2012: 56).

De las tres modalidades referidas se escogió el CCH plantel Sur para realizar esta práctica docente investigativa debido a una franca curiosidad por conocer/crear una dinámica de trabajo en sus instalaciones; por la simpatía intelectual que se guarda con los principios científico-humanistas que rigen al Colegio; y debido a las facilidades otorgadas para instrumentar ahí mi planeación didáctica.

1.4. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la Actualización del Plan de Estudios del CCH (2013)

La Reforma Integral de la Educación Media Superior se echó a andar a partir del ciclo escolar 2009-2010. Dio como resultado la creación de un “Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)” (SEP, 2013: 1) que sugirió a todas las instituciones pertenecientes a este modelo educativo desarrollar un perfil de egreso común basado en las siguientes

competencias: el alumno se autodetermina y cuida de sí, se expresa y se comunica, piensa y critica reflexivamente, aprende de forma autónoma, trabaja en forma colaborativa y participa con responsabilidad en la sociedad (SEP, 2013: 2).

La RIEMS se trata de un referente para esta investigación porque promueve medidas que han entrado en contradicción con el enfoque educativo de la UNAM, particularmente en lo tocante a la adopción de las competencias como piedra angular de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese tenor, la reformulación del perfil de egreso de sus estudiantes, la titulación y actualización de sus profesores frente a grupo, la planeación y evaluación continuas de sus alumnos, la polémica medida de cursar obligatoriamente la materia de inglés durante tres años, la incorporación de un Sistema Institucional de Tutorías, y el empleo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), entre otras (CCH, 2012f), deben interpretarse como una medida política, (en relación con la autonomía universitaria) y alternativa con respecto al desarrollo educativo de competencias.

La intención de actualizar nuevamente el Plan de Estudios del CCH durante el año 2013 ha generado una fuerte crispación entre autoridades y población estudiantil. Las primeras, representadas por Lucía Laura Muñoz Corona en su calidad de directora general de estos Colegios, argumentan que sólo se trata de “reforzar” su modelo educativo, no de “trastocarlo” (*La Jornada*, 2013a). Y justifican la implementación de los antes doce y ahora ocho puntos²⁹ “que contempla la adecuación curricular en puerta” (Contralínea, 2013) con

²⁹ De manera general, los ocho puntos pueden caracterizarse de la siguiente forma: 1) Redefinir el perfil del egresado en función de que sea autónomo y responsable, elabore un proyecto de vida, respete su dignidad humana y la de otros, maneje un pensamiento crítico, sea tolerante y aprecie la diversidad, y actúe por una sociedad más justa. 2) Actualizar los programas de estudio para dosificar los contenidos mientras se profundizan y se manejan transversalmente los aprendizajes esperados y las estrategias de aprendizaje. 3) Formación y actualización de los profesores, a través de una práctica crítica, reflexiva, individual y colegiada; y de un eficiente manejo didáctico, disciplinar, teórico, ético, metodológico y tecnológico de su asignatura. 4) Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física (durante el primer año) con el propósito de fomentar el deporte, la actividad física, la buena alimentación, la higiene y la sana ocupación del tiempo

el propósito de “fortalecer la cultura básica en el bachiller, para que llegue mejor preparado a los estudios profesionales” (La *La Jornada*, 2013a).

Por su parte, la modificación al perfil de egreso del CCH ha sido interpretada por sus detractores, los propios estudiantes, con base en el actual contexto neoliberal, capitalista y tecnocrático global y nacional, como un intento por incorporar “las competencias” al modelo educativo del Colegio; y como consecuencia de la adopción “colegiada” de políticas “económicas y educativas dictadas por organismos internacionales” (Contralínea, 2013), pero al margen de los intereses, recursos, identidades y necesidades de los miembros de la “comunidad estudiantil”. Asimismo, la consideran ilegítima por pretender instaurar el inglés como materia obligatoria en sus seis semestres al margen de la existencia de otras lenguas oriundas y extranjeras de singular riqueza cultural.

Las primeras ponencias y mesas de discusión se llevaron a cabo entre los meses de abril a mayo de 2013; las siguientes se acordaron para la segunda quincena de septiembre (La *Jornada*, 2013b: 34). Por su parte, la Actualización del Plan y Programas fue reprogramada para noviembre del 2013.

libre. 5) y 6) Cursar una lengua extranjera en tres años, de manera optativa Inglés o Francesa, encaminada a dominar cuatro habilidades para manejar dichos idiomas en su vida cotidiana y no sólo en la académica: hablar, escribir, leer y escuchar. Se ofrece certificación nacional e internacional, capacitación multimedia, uso de tutoriales y manejo de *software* educativo. 7) Adecuar la selección de materias de tercer año, de manera que los alumnos cursen Filosofía e Inglés de manera obligatoria; tres asignaturas del esquema preferencial correspondientes a la licenciatura de su elección; así como dos materias de elección libre afines a las cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. 11) Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura, mediante el empleo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los puntos 8, 9, 10 y 12 fueron descartados por considerarse improcedentes (CCH, 2012i: 40-54).

1.5. El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM

Creado en 1971 durante el sexenio de Luis Echeverría y el rectorado universitario de Pablo González Casanova, el CCH procuraba amainar la alta demanda que la EMS tenía en la “zona metropolitana”³⁰ y reducir la brecha entre “las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM”(CCHa, 2012); construir un semillero de nuevas perspectivas curriculares y metodológicas de enseñanza para transformar la Universidad permanentemente; así como generar nuevas fuentes de trabajo para universitarios ya titulados o en vías de hacerlo (Zorrilla, 1989: 77-78). Enmarcado en un contexto sociopolítico convulso donde la represión estudiantil de 1968 en Tlatelolco se encontraba latente; y en el que la “apertura democrática”³¹ del presidente en turno creaba expectativas e incertidumbre por igual, el surgimiento del primer CCH fue interpretado por sus docentes como una vía para ejercer la libertad de cátedra, encontrar otra vía de expresión para su ideología radicalizada y poner en práctica, “sin referentes empíricos y académicos rigurosos”, (Zorrilla, 1989: 155) un modelo educativo que colocaba a los estudiantes en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje para incentivarlo a participar en ellos.

Desde entonces, el modelo educativo del CCH es presentado como “innovador” en su Plan de Estudios (CCH, 2012c). Incluso, el Colegio se enorgullece de ser uno “de los

³⁰ De 1970 a 1974 se señala que la población estudiantil que la UNAM atendía en su bachillerato ascendió de “40 mil a 106 mil estudiantes” (Zorrilla, 1989: 1), lo cual nos puede dar una idea de lo emergente que resultaba expandir el servicio propedéutico en la zona.

³¹ La “apertura democrática” fue una estrategia política del ex presidente Luis Echeverría y su gabinete para modificar la percepción que la sociedad tenía del gobierno tras el turbulento mandato de Gustavo Díaz Ordaz; quien junto con el mismo Echeverría, habían sido señalados como principales responsables de la masacre en Tlatelolco. Mediáticamente se dieron señales de disposición al diálogo con fuerzas opositoras al régimen, como la prensa, las facciones guerrilleras, los estudiantes, los intelectuales, etc. Sin embargo, en la práctica los disidentes padecieron todo tipo de agresiones.

más adecuados pedagógicamente en México y América Latina” (CCH, 2012c).³² El “prestigio” de sus ideas educativas suele tener buen recibimiento entre los padres de familia y los propios alumnos. A estos les agrada particularmente el plan de estudio, están motivados debido a la transición de la secundaria al CCH y valoran positivamente la posibilidad de egresar al nivel universitario; así como también les atrae la libertad que pueden cobrar y el desenvolvimiento que pueden lograr en un espacio donde confluyen diferentes grupos juveniles y donde tienen lugar diversos estilos de convivencia juvenil de corte escolar (CCH, 2011: 20-22).

No obstante la legitimación social con que cuenta el CCH, investigaciones como la de Zorrilla (1989) ponen en duda las afirmaciones referidas al evidenciar que pese a la supuesta existencia de un currículo de vanguardia, las prácticas docentes ordinarias del CCH reproducen elementos tradicionales y viciados como la improvisación, el autoritarismo e inasistencia de sus profesores; así como el desarrollo de reportes por escrito³³ y participaciones con criterios de evaluación tan heterogéneos que los vuelven ambiguos a los ojos de los estudiantes (Zorrilla, 1989: 85-87).

A la luz de esta crítica a la falta de profesionalización del docente y la ausencia de una didáctica de la historia crítica, constructiva y reflexiva, se plantea una propuesta didáctica que integra elementos de la historia oral y la memoria colectiva para alentar la

³² El grado superlativo del adjetivo se lo debemos a que se considera que el modelo educativo del CCH reconoce la autonomía de los sujetos en la construcción de su conocimiento; fomenta la formación intelectual, ética y social de sus egresados; desarrolla una cultura básica requerida en el sistema universitario; y porque promueve la reflexión sobre el papel que juegan la cultura y la ciencia en la explicación que le damos a la vida y a nuestro papel en ella (CCH, 2012c).

³³ Incluso, Díaz-Barriga encontró que Zorrilla (1989) identificó un problema común en las evaluaciones realizadas por los maestros de Historia: “el docente termina centrándose en una sola [actividad], la lectura, y los estudiantes son evaluados básicamente con la elaboración de un resumen corto de palabras clave” (Díaz-Barriga, 1998a: 114).

investigación, problematización, retroalimentación y (re)planteamiento de nuevos derroteros de trabajo en el estudio de la historia de México y del mundo

Los capítulos se encuentran organizados de la siguiente manera: se da constancia del proyecto educativo del Colegio, de su filosofía humanista y el perfil de egreso esperado de sus estudiantes, basado en el desarrollo de su participación ciudadana, pensamiento crítico y capacidad autónoma y ética. Continuaremos con el análisis del Área Histórico-Social en general y de la Historia de México en concreto para comprender cómo influye la organización y el sentido de sus contenidos en el perfil de egresos que pretende construirse. Más adelante hablaremos acerca la cantidad y cualidad de estudiantes que la institución recibió del año 2006 al 2012; de aquellos elementos que permitieron vislumbrar las cualidades socioeconómicas y socioculturales de su población y de los problemas enfrentados por el Colegio durante esos seis años. Finalmente concluiremos centrándonos en el motor central de este trabajo: los *cececaheros* del Sur y los espacios académicos que comparten, en que se relacionan, que transforman su vida juvenil y que, a la vez, ellos mismos modifican cotidianamente.

1.5.1. Misión y Filosofía del CCH

El año de 1971 figura como referente de las ideas fundacionales del Colegio. Éstas conservan su vigencia a pesar del paso de los años, se nos advierte (CCH, 2012b). Continúa promoviéndose la formación de estudiantes autónomos, participativos, que investiguen, jerarquicen y valoren la información obtenida; que dominen metodologías clásicas y actuales de diferentes campos del saber para saber cómo resolver problemas emergentes; que sean personas con “valores y actitudes éticas”, con los sentidos despiertos hacia la contemplación o la práctica de expresiones “artísticas, humanísticas y científicas”,

dispuestos a desempeñar creativamente su trabajo y a relacionarse responsable y honradamente con los demás; y al mismo tiempo que se conciban como ciudadanos respetuosos, propensos al diálogo y a la solidaridad frente a problemas sociales y ambientales. En síntesis, la misión del Colegio estriba en que el “el conjunto de estas cualidades permita a los egresados reconocer el sentido de su vida como aspiración a la plenitud humana, según sus propias opciones y valores” (CCH, 2012b).

La filosofía del Colegio se basa en la formación de alumnos críticos que se apropien de sus tres ejes rectores: “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser”,³⁴ (CCH, 2012b). El primero se refiere a la capacidad de aprender interminablemente de manera autónoma; el que sigue aborda la facultad de desarrollar habilidades que pongan en práctica lo aprendido en el aula y el laboratorio mediante el dominio de diferentes métodos de investigación científico-social; y el último se avoca al despliegue de valores humanos a través de un comportamiento cívico y ético por parte de los estudiantes (CCH, 2012b).

También se subraya que en la institución se le da prioridad al aprendizaje por encima de la enseñanza. Esta idea presupone que el alumno posee, construye y transforma el conocimiento de manera independiente y/o simultánea a los propósitos docentes. Es decir, que al estudiante no se concibe como un mero receptor de información, sino como un ente participante que ofrece resistencia, negocia y exige significar y apropiarse los saberes que le son enseñados. Por consiguiente la figura del profesor gravita en el acompañamiento más que en el adoctrinamiento de sus pupilos. Su función reposa en crear las condiciones, los recursos, las estrategias y los escenarios necesarios para conducirlos hacia la

³⁴ Estos tres principios educativos fueron presumiblemente incorporadas al Colegio, advierte Díaz Barriga, como consecuencia de “una propuesta de la UNESCO [basada en] informes del estado de la educación en el mundo elaborados por expertos internacionales al inicio de los setenta, y de la preocupación en ese momento por propiciar una educación permanente” (Díaz-Barriga, 1998a: 100. En la actualización en puerta al Plan y Programas de estudio, el CCH ha incorporado el *aprender a (con)vivir* como “producto de las reflexiones y acuerdos [sugeridos nuevamente por] la UNESCO” (CCH, 2012g: 28).

autoconciencia de los procedimientos por los cuales se accede al conocimiento; y en dirección a la autorregulación de su comportamiento. Todo ello encaminado a preparar exitosamente a los chicos para sus estudios universitarios, el campo laboral y su vida cotidiana (CCH, 2012b).

1.5.2. Plan de Estudios Actualizado (2006)

Éste se encuentra orientado transversalmente por los principios rectores referidos, y se compone por cuatro áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación. Matemáticas se describe como una ciencia en permanente desarrollo que se origina en la condición de comprender y explicar la realidad física y social; amén de ayudar a resolver problemas donde “el rigor, la exactitud y la formalización” (CCH, 2012c) para acercarse al conocimiento empírico sea la regla. Ciencias Experimentales busca crear en los estudiantes las estructuras y estrategias de pensamiento que respondan adecuadamente a las transformaciones científicas y tecnológicas cotidianas, con el fin de saber identificar y explicar, racionalmente los fenómenos naturales de su entorno o de su cuerpo (CCH, 2012c). Histórico-Social se encarga de despertar en los estudiantes el interés y la astucia para analizar y comprender el trasfondo histórico que envuelve a los procesos sociales, el pensamiento filosófico y a la cultura universal (CCH, 2012c). Por último, el propósito de los Talleres consiste en reflexionar sobre la cualidad simbólica del lenguaje y de la comunicación, con el fin de entenderlos y dominarlos “tanto en la lengua materna, la lengua extranjera (inglés o francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad” (CCH, 2012c).

Durante los dos primeros semestres se cursan cinco asignaturas obligatorias: matemáticas; química; historia universal, moderna y contemporánea; taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental; inglés o francés. La materia de Computación acompaña el estudio de ambos semestres. En los dos siguientes semestres repite la materia de matemáticas, el taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental y el aprendizaje de un idioma extranjero. Asimismo, se incorporan biología, física e historia de México al programa de estudios. En los dos últimos semestres se llevan siete materias en cada uno de ellos, las cuales pueden ser elegidas por los mismos estudiantes de acuerdo a las expectativas de estudios superiores que tengan. Las materias se dividen en cinco grupos optativos. En el primero tenemos estadística, cibernética o computación; en el segundo se le da continuidad a química, física y biología; en el tercero se cursa filosofía de manera obligatoria, para después optar o no por temas selectos de filosofía; el cuarto se compone de administración, antropología, ciencias de la salud, ciencias políticas y sociales, derecho, economía, geografía, psicología y teoría de la historia; por último, en el quinto se imparten griego, latín, lectura y análisis de textos literarios, taller de comunicación, taller de diseño ambiental y taller de expresión gráfica (CCH, 2012d).

El total de créditos que los alumnos deben obtener al concluir sus estudios en el CCH está fijado en trescientos cuarenta; treinta y seis son las materias que deben cursar durante un semestre, el cual consta de cerca de setenta y cinco horas-clase; es decir, lo que equivale a treinta horas por semana. En ambos casos, créditos y horas-clase, el número puede variar en función de si se cursa o no el taller de cómputo. Esta planeación curricular incluye también la opción de obtener un diploma de técnico a nivel bachillerato si se elige ser capacitado profesionalmente en alguna especialidad asignada por el Departamento de

Opciones Técnicas. Debe cursarse en dos semestres, que van acompañados de un periodo para actividades prácticas en alguna empresa o institución. Los Talleres que se conocen con el nombre de Aplicaciones Tecnológicas y que se cursan durante un solo semestre, sirven de acompañamiento extracurricular para la formación teórica y práctica de los estudiantes. Su conclusión representa la posibilidad de obtener una certificación oficial por parte del Colegio (CCH, 2012d).

El Colegio se dice preparado para los desafíos sociales, intelectuales, científicos, éticos, tecnológicos y ciudadanos del siglo XXI (CCH, 2012c). Su manera de afrontarlos se encuentra en un modelo educativo estimado como de vanguardia, donde se delinea un perfil de egreso que, de acuerdo a los resultados de esta investigación, comenzaba a cumplirse desde el segundo año escolar. Así lo constata la transversalidad conceptual, las habilidades de investigación y argumentación, y los valores ético-ciudadanos practicados por los estudiantes durante el desarrollo de mi práctica docente. Habría que añadir que la lectura, escritura, significación de textos, así como la oportunidad de hacer uso de ellos dentro del plantel puede lograrse gracias a que posee bibliotecas con “más de un millón de títulos” (CCH, 2012c),³⁵ los cuales hacen accesible el acercamiento y manejo de la cultura básica para sus estudiantes.³⁶ El inglés y el francés, después del español, son los idiomas que se consideran indispensables por el Colegio para inscribirse en el lenguaje mundial. No obstante que el modelo educativo se inscribe en el reconocimiento de diversas y conflictivas manifestaciones culturales, el CCH se inclina por legitimar una identidad

³⁵ Las investigaciones que se les pide realizar a los *ceceacheros* posiblemente inician en la biblioteca de su Colegio, prolongándose en otras bibliotecas de la UNAM, en *internet* o en sus propios hogares.

³⁶ El Colegio define cultura básica como los elementos culturales de una sociedad que “constituyen el fundamento sobre el que se apoyan otros” (CCH, 2012c). En otras palabras se trata de que los egresados del bachillerato piensen por sí mismos, se expresen y hagan cálculos; y cuenten con los principios de una cultura científica y humanística que les permita resolver problemas y tomar decisiones responsables en diversas circunstancias. A esta clase de aprendizaje se le denomina “significativo” (CCH, 2012c).

nacional, como queda de manifiesto al sugerir que cuando se entre en contacto con “el mundo de otras ideas”, se reafirmen “nuestros valores, representaciones sociales, procesos históricos y lenguaje entre otros aspectos más” (CCH, 2012c). Las matemáticas son interpretadas como un lenguaje particular, que logra descifrar, precisa y económicamente, “numerosos problemas de las ciencias naturales y sociales” (CCH, 2012c). Para llevar estos objetivos a buen término se propone que se trabaje interdisciplinaria y transversalmente; asimismo que el alumnado aprenda a “observar, experimentar, modificar, aplicar tecnologías; ser capaz de elaborar productos y materiales útiles; hacer encuestas, discutir, llegar a acuerdos o disentir con respeto y tolerancia, entre otras habilidades más” (CCH, 2012c). La finalidad, se subraya, es impartir educación científica y humanística de calidad a nivel masivo (CCH, 2012c).

El sentido, los objetivos y contenidos que configuran el programa de estudios del área histórico-social llaman la atención de manera especial porque en ellos se justifica y explica, idealmente, cómo debe desarrollarse la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México dentro del CCH. Mi intervención en el aula durante esta práctica docente investigativa me permitió incorporar un contenido que no es contemplado por el programa, es decir, el terremoto de 1985 en la ciudad de México; pero al cual se le dan todas las facilidades de instrumentarse por medio del empleo de la memoria colectiva y la historia oral, como sugiere el citado documento. En el capítulo tres se detallará la forma como se preparó a los estudiantes para realizar entrevistas a protagonistas de eventos históricos; para interpretar testimonios orales y escritos; para trabajar en equipo y presentar sus resultados por medio de exposiciones; para autoevaluar la significatividad de su aprendizaje; y para producir nuevas fuentes históricas por medio de la elaboración de ensayos.

1.5.3. Orientaciones y Sentido del Área Histórico-Social (AH-S)

Basada en una relación transversal entre asignaturas que comparten una cultura científica y humanista básica, y que buscan comprender, explicar y transformar la realidad natural y social, objetiva e históricamente, el AH-S se define por sus desafíos. Dos son los más explícitos: que todas las materias trabajen de manera interdisciplinaria, es decir, que aproximen/compartan conceptos y metodologías de diferentes ciencias sociales para facilitar su comunicación y la resolución de problemas comunes y particulares entre todas. El segundo es la selección de contenidos curriculares que, debido a su limitada proporción, deben trascender los “límites formales de las disciplinas” (CCH, 2006a: 9) para compartir, problematizar y retroalimentar los enfoques, estrategias, fuentes de información, valores, objetos de estudio, incertidumbres, causalidades, herramientas conceptuales, dimensiones espacio-temporales y recursos científico-tecnológicos de cada una de las asignaturas que conforman el AH-S.

El objetivo central es que los alumnos busquen una explicación integral de la realidad por medio de un lenguaje común que les sirva como configurador y mediador de nuestra cultura (CCH, 2006a: 8). A propósito, los saberes científicos y sociales son tratados como verdades en construcción que, lejos de adoctrinar, buscan inducir a los estudiantes hacia las labores de investigación, reflexión, crítica y participación cívico-ética necesarias para, no sólo conocer la realidad, sino para transformarla. Este planteamiento sugiere que el ser humano, en su condición colectiva, es productor y consecuencia de la realidad social y de sus “interrelaciones estructuradas” (CCH, 2006b: 60), y que por lo tanto ésta le resulta inteligible. En ese tenor el AH-S está compuesta de asignaturas, contenidos curriculares y criterios de enseñanza-aprendizaje pensados para despertar en el alumnado una conciencia

analítica, crítica, ética, estética y argumentativa que le permita pensar, ubicarse y actuar libre, creativa y responsablemente en el mundo cotidiano (CCH, 2006b: 59-60).

A su vez, el AH-S se dice obligada a ofrecer nuevos modelos explicativos y metodológicos debido a los cambios tan acelerados que ha provocado la revolución científico-tecnológica en las relaciones y procesos de globalización, dominación y explotación en el mundo actual. Los cuales podemos encontrarlos en

...la nueva sociedad de riesgo e incertidumbre que se significa por una mayor polaridad entre sectores sociales; el desarrollo y aplicación de la tecnología global al servicio de las transnacionales y el capital financiero; la exigencia de un imprescindible respeto a la naturaleza; la crisis de los estados-nación, los fundamentalismos; la internacionalización de la violencia, la crisis y la reconceptualización de los valores y efectos que todo esto provoca en la vida cotidiana (CCH, 2006b: 59).

La posibilidad de abarcar transversalmente estos problemas y de sustentar la idea de que todo lo humano es comprensible y modificable, se encuentra en la formulación de ciertos ejes interdisciplinarios, a saber: “la facticidad o dimensión espacio-temporal, capacidad cognitiva (sensibilidad-racional y racionalidad-sensible), historicidad, acción, valoración, imaginación y capacidad discursiva” (CCH, 2006b: 60). De manera complementaria, la serie de contenidos transversales que se sugiere tratar son los siguientes:

...historicidad, ser humano, capitalismo, socialismo, cultura, civilización, progreso, sociedad, Estado, nación, identidad, alteridad, diversidad, democracia, sociedad civil, globalización, neoliberalismo, estabilidad, cambio, conflicto, territorialidad, formas de gobierno, justicia, igualdad, libertad, eticidad, modernidad, derechos humanos, autonomía, proceso social, interacción social, crisis, desarrollo, mercado, revolución, movimientos sociales y naturaleza (CCH, 2006b: 61).

Por su parte, las habilidades transversales inscritas en el Á-HS son: “observar, plantear y resolver problemas, investigar, reflexionar, analizar, sintetizar, interpretar, inferir, abstraer, explicar, problematizar, relacionar conocimientos, discernir, imaginar, crear, reflexionar y argumentar” (CCH, 2006b: 61). Las actitudes transversales que se

busca obtener giran en torno a: “la cooperación, solidaridad, respeto al otro, responsabilidad, espíritu de indagación con sentido científico y humanístico, deseo de saber, autonomía personal, intelectual y moral, justicia, honestidad y compromiso, sentido crítico y respeto al medio ambiente” (CCH, 2006b: 61). Por último, los problemas transversales, concretos y contemporáneos, a los cuales se pretende dar solución mediante la interrelación de saberes, habilidades y actitudes son:

...la globalización: el futuro del estado-nación; la democracia: participación política y ciudadana; el medio ambiente y las crisis ecológicas; la desigualdad social: pobreza, marginación social y migración; las nuevas tecnologías y sus efectos en la sociedad; el terrorismo y los fundamentalismos; los derechos humanos y la lucha por la hegemonía mundial (CCH, 2006b: 61).

En los conocimientos, destrezas, valores y actitudes referidos se encuentra la orientación humanística y científica del AH-S. En ella, la realidad aparece como un todo indivisible, problemático, inmediato y cognoscible que se constituye por el poder creador del hombre social; y que simultáneamente sirve de marco de interacción para el desarrollo de las relaciones cotidianas de la sociedad. Al no ser presentada como estado o esencia, sino como proceso, esto es, como “avance y retroceso, visibilidad y latencia” (Reguillo, 2005: 232), la realidad social puede ser comprendida por los alumnos en su condición dinámica y conflictiva. De tal forma que quedan a la vista sus actores, fisuras, contradicciones y conexiones.

La intención de formarles a los alumnos una conciencia histórico-social posibilita que estos se asuman como protagonistas de la realidad y no sólo como espectadores de la misma. Los conmina a comportarse como ciudadanos responsables y participativos, donde pongan en práctica un pensamiento crítico que no acepte dogmas y que “niegue la neutralidad ideológica” (CCH, 2006b: 62). Busca la identificación y diferenciación con otros grupos humanos y sus respectivas manifestaciones culturales, disminuyendo la

probabilidad de que ello provoque expresiones de intolerancia, odio, exclusión o fanatismos. Se inclina por definir a la naturaleza como hogar y extensión de lo humano. Y en ese sentido la convierte en materia de discusión, en campo de acción, y a su cuidado en asunto de vital sobrevivencia.

1.5.3.1 Historia, Filosofía y Ciencias Sociales en el AH-S

La historia “crítica” que el Colegio se da a la tarea de impartir³⁷ se nutre de diferentes corrientes teórico-metodológicas, a saber, “el materialismo histórico³⁸ [...] la escuela de los *Annales*, la microhistoria italiana, la historia socialista británica y el análisis del sistema-mundo entre otras” (CCH, 2006b: 62). No explica en qué consiste cada una de ellas, por lo que se deduce que el profesor de historia en el CCH debe, si no dominarlas, por lo menos tener un bagaje conceptual y metodológico básico acerca de ellas. Este hecho, pese a la larga lista de caracterizaciones que se hacen de la historia crítica, puede provocar interpretaciones tan variadas como ambiguas en su práctica.

Un escenario encomiable de estas corrientes historiográficas radica en su sensibilidad³⁹ ante los cambios histórico-sociales ordinarios y la posibilidad de sus simpatizantes y detractores de debatir entre sí para estrechar sus métodos de análisis de la

³⁷ La esencia de ese enfoque crítico pude percibirlo en el interés latente de los chicos en explicar “científicamente” los efectos del sismo en la vida capitalina. Incluso, su deseo por llegar a “La verdad” de lo que pasó provocó que la historia oral fueran vista con desconfianza, ya que dudaban de la autenticidad de los testimonios vivenciales. Por otro lado, su formación crítica les permitió tomar la iniciativa para investigar y contrastar fuentes de información extra sobre el terremoto que no entraron en el presupuesto inicial; y resolver problemas técnicos durante las entrevistas; además de presentar ensayos con alta dosis de reflexión e internalización del tema.

³⁸ La influencia más notable que ejerce sobre los alumnos la orientación materialista-histórica del currículo del CCH, por encima de otras corrientes filosóficas e historiográficas, se encuentra en las causalidades dialécticas y las explicaciones socioeconómicas que los chicos ofrecieron al elaborar sus ensayos. Categorías como trabajo, clases sociales y lucha de clases y conceptos como explotación, pobreza y riqueza se presentaron frecuentemente en dichos textos.

³⁹ Por sensibilidad entiendo la capacidad de ser receptivo a los fenómenos socioculturales que ocurren a nuestro alrededor. El hecho de que el Colegio considere que pueden ser comprendidos y explicados por medio de herramientas escolares como el lenguaje, faculta a los estudiantes para desarrollar y afinar esta habilidad.

realidad. La condición problematizadora de la historia crítica que se proyecta en el documento AH-S le confiere una fuerza cuestionadora que puede evitar el anquilosamiento de saberes y prácticas sobre el conocimiento del pasado. Su explicación del cambio se basa en el conflicto social; la del tiempo, en la percepción subjetiva del individuo o el grupo social, más que como “factor externo de evolución lineal y secuencial” (CCH, 2006b: 62); y la de espacio como relación dialéctica entre el hombre y la naturaleza. Comprende la historicidad como un proceso interminable, “totalizador, y complejo”; y estudia el “acontecer social humano en su unidad y multiplicidad, a través del tiempo en diversidad de espacios” (CCH, 2006b: 62). Y un asunto novedoso, por la relación de la historia con la literatura, la psicología y la antropología social, es el papel que le conceden a la narración “como forma de discurso histórico analítico e interpretativo mediante el cual comunica sus saberes” (CCH, 2006b: 62).

La rigurosidad y lo metódico representan las condiciones mejor descritas de la cientificidad con que pretende desarrollarse “el análisis, la síntesis, la interpretación y la explicación de los procesos mediante la comprensión y aplicación de categorías y conceptos” (CCH, 2006b: 62). A las anteriores cualidades el AH-S añade que la historia crítica también busca ser reconocida porque, mediante el tratamiento de asuntos públicos y conflictivos en el aula, favorece su discusión en términos incluyentes, plurales y críticos. Las voces que regularmente son marginadas por el poder (CCH, 2006b:62) encuentran con la historia crítica los argumentos, la conciencia y las vías de comunicación que le proporcionan vigencia, alteridad y legitimidad a las “identidades emergentes” que conforman las *memorias colectivas* (CCH, 2006b: 62).

La riqueza de estos planteamientos culturales podemos encontrarlo en el atractivo propósito de fomentar el reconocimiento tanto de diversos actores sociales como de sus

identidades colectivas. En otras palabras se trata de fomentar la construcción de referentes comunes entre diversos actores sociales, que reposan en el entendido de que sus protagonistas deben renunciar o “suavizar” sus diferencias internas para “pronunciar un «nosotros»” (Reguillo, 2005: 55).⁴⁰ Un “nosotros” que será disruptivo en la medida que su composición e interrelación estarán flanqueadas por una peculiaridad de lo colectivo: “no es uniforme” (Reguillo, 2005: 72). En este sentido la historia crítica postulada por el AH-S propone concederle al lenguaje un valor más allá de lo expresivo.

En cuanto a las fuentes se refiere, el Colegio reconoce que la historia crítica requiere la interpelación, análisis e interpretación de “todo tipo de vestigios y rastros humanos dejados consciente o inconscientemente, registros escritos o iconográficos, de naturaleza material, o bien los que se transmiten de forma oral o se manifiestan en las prácticas y costumbres de la vida cotidiana” (CCH, 2006b: 63). Lo que puede deducirse de este enfoque es que no apela sólo a la racionalidad y a la cultura textual, lo que marginaría la intersubjetividad, a las comunidades ágrafas, las cuestiones afectivas y la lectura “entre líneas” de las intenciones humanas en un tiempo y espacio concretos.

Aunque la inclusión de la historia oral en el AH-S carezca de una justificación, descripción y explicitación que nos permita orientarnos acerca lo que se espera de ella al usarse en el CCH, es relevante que un currículo de historia adopte conceptos, categorías, recursos tecnológicos, actores sociales, instrumentos metodológicos, problemas y modelos teóricos que se han caracterizado por encontrar en las ciencias sociales, la antropología social, la psicología y la literatura su carta de naturalización.

⁴⁰ A pesar de que Rossana Reguillo, Dra. Ciencias Sociales, no se avoca directamente a cuestiones educativas en sus investigaciones, me pareció prudente aprovechar su conocimiento sobre la vida cotidiana, las culturas urbanas y juveniles, y la subjetividad, en el contexto de un desastre natural.

En este escenario, el acercamiento de la historia con otras asignaturas por medio de tópicos como el lenguaje, los símbolos, la vida cotidiana y la subjetividad, posibilita la transversalidad y la problematización de la realidad al distender las coordenadas espacio/temporales considerando diferentes ritmos y procesos, incidencias, cambios y continuidades; estructuras y escalas micro y macro sociales; así como conflictos, repliegues, negociaciones, resistencias y causalidades de la vida cotidiana (Reguillo, 2006b: 450-451); permite, a través del habla, que los sentimientos, los valores, las creencias, las expectativas, las frustraciones, los temores, las contradicciones, las ideas y las representaciones sociales encuentren una vía de exteriorización y se materialicen; confiaría en la investigación como método legítimo y confiable para comprender y transformar la realidad; y encontraría en el contacto con la otredad un poderoso referente para comprender y practicar la empatía, el civismo y la ética.

El lugar que ocupa la filosofía en el AH-S se explica en función del “carácter argumentativo e interpretativo” (CCH, 2006b: 63) que se espera que adquieran los alumnos con su estudio. En el contexto de la actual desacreditación y marginación que autoridades gubernamentales y educativas han implementado contra la impartición de la filosofía en la EMS, el CCH toma distancia de esta postura y argumenta que su principal virtud es servir a la resolución de problemas existenciales del ser humano por medio de la “sensibilidad, imaginación y racionalidad” (CCH, 2006b: 63). La visión “totalizadora” de la realidad que ofrece su estudio, y la “autonomía intelectual y moral empleados en este proceso”, son señalados como los requerimientos indispensables para garantizar una “formación social para convivir” (CCH, 2006b: 63).

De cara a la “desesperanza, la irracionalidad y la incertidumbre” (CCH, 2006b: 63) hacia la que nos puede conducir la incomprensión de la realidad, el CCH ofrece con la

impartición de la filosofía un posicionamiento crítico, “metódico y ordenado” para enfrentar estos problemas. Asimismo, este planteamiento, argumenta la institución, permite que los estudiantes comprendan al ser humano como “un ser libre, responsable, autónomo, sensible, imaginativo, moral, ético e intelectual” (CCH, 2006b: 63) que puede “fundamentar racionalmente la existencia humana y otorgarle un sentido” (CCH, 2006b: 63).

No menos importante es la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Su inclusión en el AH-S responde a la necesidad de

...interpretar cómo funcionan las relaciones sociales: las transformaciones de las sociedades humanas en el espacio y el tiempo, su continuidad y cambio; la diversidad y desigualdad de las personas y grupos sociales; el conflicto, el consenso y la colaboración; las interrelaciones humanas [...] las estructuras de poder apoyadas en las instituciones jurídicas, políticas e ideológicas que se rigen por leyes, normas y costumbres; y la racionalidad económica y la división del espacio (CCH, 2006b: 64).

La valoración de saberes sociales y de visiones críticas y alternativas del mundo se perfila como otro de los propósitos centrales de las Ciencias Sociales. Otro lugar importante en este campo lo ocupan también los problemas locales, nacionales y globales; la práctica de la convivencia a través de la tolerancia, la solidaridad, la alteridad, el respeto y la dignidad; y el ejercicio de una participación ciudadana democrática (CCH, 2006b: 64). El tratamiento transversal, histórico, multicausal e intersubjetivo de estos asuntos se describe como indispensable para obtener una vista “crítica y holística de la realidad social” (CCH, 2006b: 64). Esta caracterización de la asignatura estaría incompleta si se omitiera que su perspectiva polisémica, formativa y hermenéutica pretende formular explicaciones verosímiles y actualizables, “no establecer soluciones definitivas” (CCH, 2006b: 64) a los problemas sociales.

El trabajo transversal que se desarrolla en el CCH permite que conceptos, enfoques, metodologías, explicaciones causales y sujetos históricos pertenecientes al área de las Ciencias Sociales, influyan en la formación del pensamiento histórico de los estudiantes. Como se verá en el capítulo tres, los ensayos de los alumnos con quienes se trabajó en el CCH-Sur evidenciaron la habilidad de contextualizar formas de gobierno, clases de organización social, y modelos económicos a partir de referentes globales, nacionales y locales. El empleo y relación de conceptos como “Estado benefactor”, “neoliberalismo”, “globalización”, “sexenio”, “crisis económica” “democrático”, etc., fueron una constante. Su correspondencia con el terremoto de 1985, como contenido de aprendizaje, permitió su ubicación en coordenadas espacio temporales precisas que promovieron una explicación más integral de sus causalidades y consecuencias.

1.5.3.2. Enfoque Didáctico

Los profesores del CCH y de la UNAM cuentan con libertad de cátedra, pluralidad de pensamiento y tolerancia para estructurar sus programas de estudio. De manera que la decisión de tornarlo transversal, problematizador, inclusivo, crítico y ético, recaerá prioritariamente en la figura del docente. Hacer intencionalmente lo contrario también es su responsabilidad. Los catedráticos del Colegio son quienes presumiblemente eligen, ordenan, relacionan, significan y valoran los contenidos de los temas de estudio propuestos. La variedad de recursos, actividades, estrategias, conceptos y medios para cumplir los propósitos trazados corren también por su cuenta. Sin embargo, el Colegio sugiere a sus profesores la implementación de “concepciones teórico-pedagógicas [que surjan de la interpretación y práctica de] la didáctica crítica, el constructivismo, la enseñanza para la

comprensión, el análisis de coyunturas y la hermenéutica analógica” (CCH, 2006b: 65). No se ofrecen detalles acerca de estas corrientes psicopedagógicas.

En busca del alto aprovechamiento académico de sus estudiantes, el CCH propone la profesionalización de su personal docente por medio de planificaciones y autorreflexiones curriculares; la construcción colaborativa, crítica y ética del conocimiento; la evaluación en distintas etapas y modalidades; la creación y transformación permanente de corrientes teóricas y metodológicas relativas al quehacer científico y humanista; y la toma de decisiones basadas en un apego a principios democráticos, solidarios y ciudadanos (CCH, 2006b: 65).

Para cumplir estas metas se planteó el “curso-taller” como una modalidad didáctica que facilita el intercambio de opiniones por medio del trabajo colaborativo; permite la realización de actividades lúdicas, atractivas y orientadas por un eje problemático; admite la legitimación de la investigación como una fuente que obtiene, interpreta y transforma al conocimiento; y se encamina al desarrollo de una autoconciencia intelectual, procedimental y actitudinal por parte de los alumnos (CCH, 2006b: 65). En este sentido el “curso-taller” se presenta como una modalidad de trabajo que distingue al CCH de otras escuelas del EMS y que, nuevamente, permitió inferir cómo influyen estas condiciones socioculturales en la formación de sus estudiantes.

El CCH demanda de sus maestros el tratamiento de ciertos contenidos básicos “obligatorios” por cada materia. El caso que nos ocupa, la historia, se divide para su estudio en Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II (primero y segundo semestre); e Historia de México I y II (tercero y cuarto). La presentación del primer cuadro de materias subraya la cualidad interpretativa de la historia por un sujeto histórico cognoscente, y orienta su estudio hacia la comprensión de procesos socioeconómicos como el capitalismo

y el socialismo. Presenta a las guerras mundiales, los movimientos sociales, la resistencia anticolonialista, la globalización y el neoliberalismo como resultado de la relación dialéctica entre ambas ideologías. Asimismo, las crisis y transformaciones globales son explicadas en función del encumbramiento del capitalismo como ideología dominante (CCH, 2006b: 66).

Por otro lado, al segundo grupo de materias lo orienta la idea de fomentar una memoria histórica e identidad nacional entre los alumnos. Se esperaría que su tratamiento en clase lograra sortear toda clase de posturas y actitudes excluyentes u ofensivas hacia grupos históricamente marginados. Puede verse que existe el interés por abordar el tema de la civilización indígena, sin embargo ésta se desdibuja conforme se avanza en el curso y se trabaja la dominación colonial, el capitalismo, los proyectos de modernización; y cuando se concentra la atención en la consolidación y cualidades del Estado nacional mexicano. Los movimientos sociales ocupan un lugar importante en el currículo sugerido debido a la diversidad de perspectivas de cambio y conflicto que ofrecen con respecto a los modelos de desarrollo socioeconómico (CCH, 2006b: 66).

Más tarde (quinto y sexto semestre), cuando los estudiantes cuentan con la posibilidad de escoger sus propias materias aparecen la Teoría de la Historia I y II. Su confeccionamiento apunta al manejo especializado de conceptos y al desarrollo *cuasi* profesional de habilidades propias de un historiador: búsqueda e interpretación de fuentes históricas, reflexiones teóricas en torno al objeto de estudio, discusiones acerca de la legitimidad y utilidad de la historia, manejo científico de su metodología, tratamiento de múltiples dimensiones espacio-temporales, problematización de procesos, conflictos, causalidades y cambios sociales. Puede pensarse que el desarrollo de estas habilidades intelectuales, metodológicas y actitudinales, propias del pensamiento histórico, no es

exclusivo de las asignaturas optativas que se estudian el último año de estudio para.⁴¹ Como se ha explicado, los estudiantes las manifiestan desde el cuarto semestre. Sin embargo, se antoja deseable su consideración curricular desde los primeros semestres.

Habría que añadir que para los últimos dos semestres se vuelve prioridad que el *ceceachero* que cursa el AH-S tenga un amplio conocimiento y manejo de los postulados teórico-metodológicos que conforman a las corrientes historiográficas contemporáneas más representativas; interrelación que da como resultado una historia crítica. Todo ello con el afán de hacer una comparación cualitativa con la historia tradicional, es decir, la historia positivista. Quizá para entonces será posible que los estudiantes flexibilicen la postura científicista que les dificulta comprender cómo afecta la subjetividad los procesos históricos y las interpretaciones historiográficas, como ocurrió con mi propuesta didáctica.

Asimismo, es sugerente encontrar que se reafirma la memoria (no se explica qué tipo de memoria) y la identidad como temas transversales para el estudio de la historia. Su empleo, sin embargo, no escapa del carácter optativo una vez más. Situación que no interfirió, como podrá valorarse en el capítulo tres, en que los chicos manifestaran un conocimiento básico acerca de qué son la memoria colectiva y las entrevistas, y qué papel tienen en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

1.5.3.3. Contribución del AH-S al Perfil de Egreso del *ceceachero*

Obviamente la duración de mi práctica docente investigativa en el CCH-Sur (tres semanas y media) no me permitió observar el cabal cumplimiento de su perfil de egreso

⁴¹ Estas medidas fueron dadas a conocer con la reforma curricular de 1996 al plan y los programas de estudio del CCH (CCH, 2012g: 8). Al contrario de lo estipulado, se considera más conveniente manejar lo referido desde los primeros semestres con la intención de que los estudiantes se apropien cabalmente de los instrumentos teóricos y las estrategias propios del conocimiento histórico.

entre los estudiantes. Sin embargo, en las explicaciones orales y escritas que ofrecieron fue posible identificar atisbos del desarrollo, más potencial que embrionario⁴², de conocimientos, destrezas, valores y actitudes esperados al concluir los estudios en el CCH.

Se considera no casual la presencia de conciencia histórico-social entre los *ceceachers* con los que se trabajó. En las actividades que realizaron, principalmente en las textuales, aseveraron sentirse protagonistas de la historia y contribuir en ella con sus acciones cotidianas. La carga ética, moral y democrática fue una constante al explicar en qué términos desempeñan su participación ciudadana. Su trabajo en equipo se caracterizó por llevarse a cabo en un contexto de respeto y colaboración. Mientras que en la realización de las entrevistas pusieron en juego su capacidad empática y su aprecio por la diversidad, lo que contribuyó a que valoraran diversos factores e ideas que intervienen en la significación de la historia.

Por ejemplo, el manejo factores multicausales se empleó como indicador de logro académico fue para explicar cómo se desarrolla la historia, por qué existen conflictos en ella y quiénes los provocan. Asimismo, los “organismos económico-sociales” desempeñaron un papel relevante en las intervenciones orales y textuales de los chicos como principales responsables de las crisis económicas y de las fuerzas, relaciones y tensiones colectivas.

No menos importante fue el alto grado de responsabilidad ecológica que los chicos exhibieron al preguntárseles que actitudes propias de un ciudadano asumían diariamente. Al respecto mencionaron que su contribución como ciudadanos radicaba en el respeto que le

⁴² Remitirse al Anexo no. para verificar la asignación de valoraciones evaluativas a categorías de análisis histórico y desarrollo de habilidades superiores del pensamiento (reflexión, argumentación, metacognición).

tienen a la naturaleza, la clasificación y separación de residuos orgánicos y no orgánicos que realizan y su interés de involucrarse en proyectos que la cuiden y la preserven.

Los recursos filosóficos, históricos y sociales que ofrece el CCH, estaban siendo aprovechados por el grupo con que se trabajó. Así lo constató el uso de -y la relación entre- conceptos provenientes de tales áreas del conocimiento dentro de sus ensayos. Y quedó de manifiesto en el despliegue de conciencia estratégica que demostraron al reflexionar sobre cómo, por qué y para qué se investiga, interpreta y argumenta el pasado reciente utilizando la historia oral.

1.5.3.4. Programa de Estudio de Historia de México I y II

Dos años después de que el Plan y Programa del CCH fueran actualizados en 1996, Díaz-Barriga sostenía que el problema central del Colegio no era el enciclopedismo reproducido por las ENP's,

...sino la visión utópica del proyecto que no cristaliza en el aula y que se traduce en el empobrecimiento de la Historia, pues a los alumnos se les enseñan sólo palabras o conceptos-clave y los profesores no se detienen en las peculiaridades del método historiográfico ni profundizan lo debido en los temas (Díaz-Barriga, 1998a: 9).

Quince años después de que desarrollara su trabajo de campo con seis grupos que cursaban Historia Universal en los CCH's de Vallejo y Oriente para explicar y buscar solución al bajo aprovechamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Histórico-sociales, los hallazgos y propuestas de Díaz-Barriga invitan a continuar problematizando e investigando cómo se enseña/aprende historia en nuestro país; con la finalidad primaria de mejorar ambos procedimientos.

Así lo hacen suponer sus advertencias en relación con que los aprendizajes previos de los estudiantes estaban siendo descuidados al construir el conocimiento histórico social

dentro del aula (Díaz-Barriga, 1998a: 7). Su análisis ya señalaba la pobreza de investigaciones pedagógicas en México que apuntaran a clarificar en qué condiciones, con la ayuda de qué recursos y por medio de qué propósitos se construye el conocimiento histórico. Señalaba también que su empleo era informativo, abstracto, descontextualizado, anquilosado en el pasado, memorístico y fragmentado. Y que se generaba una percepción científica del conocimiento histórico que les impedía emplearlo para analizar la realidad, interpretarla y para participar en ella; les exigía producir verdades inequívocas; e “impedía una proyección del conocimiento histórico sobre su presente y [...] su futuro” (Díaz-Barriga, 1998a: 11. Asimismo, revelaba que un terreno descuidado era el diseño y conducción de un programa de formación docente en servicio; sin el cual los profesores quedaban confinados al desarrollo de una práctica docente mecanicista, carente de autorreflexión y de una postura teórica, metodológica, ética y valoral definidas (Díaz-Barriga, 1998a: 6-11).

Una voz tan experimentada en el campo de la investigación educativa en México, como lo es la de Díaz-Barriga, presumiblemente no fue ignorada por las autoridades, los docentes e investigadores reformadores/as en el CCH durante el año 2003. Actualmente las discusiones para implementar la actualización del Plan y Programas del CCH se encuentra nuevamente en curso. Sin embargo, las modificaciones más recientes a los contenidos del Programa de Historia de México I y II (en adelante Programa) tienen su antecedente más inmediato en el año 2003, aunque se apoyan invariablemente en el Plan de estudios de 1996 (CCH, 2003: 3). Contribuyeron en su actualización y en su tendencia constructivista las propuestas de los profesores e investigadores que tuvieron la posibilidad de confrontar sus posturas teórico-metodológicas con otros colegas en diferentes Colegios nacionales y extranjeros.

Para mantenerse a la vanguardia educativa el Colegio decidió colocar “en un nivel de similar importancia aprendizajes, estrategias y contenidos” (CCH, 2003: 3). Esto con la intención de no sólo trabajar con conocimientos disciplinares, sino formar a los alumnos en función de valores, actitudes y habilidades que les “proporcionen una mentalidad capaz de introducirse en los conocimientos y solución de problemas de su entorno de vida” (CCH, 2003: 3).

En esas circunstancias formativas, la introducción del terremoto de 1985 en la ciudad de México como tema de estudio del Programa del AH-S del CCH se justifica porque se trata de un acontecimiento histórico reciente y recordado por los estudiantes. Al tratarse de un acontecimiento que les resulta familiar, pueden referirse a él con mayor propiedad; situación que enriquece su problematización desde diferentes ángulos de observación

Asimismo, se encontró pertinente insertar, temporal y analíticamente, el terremoto dentro de la unidad cuatro del Programa, cuando se discuten categorías teóricas como: “transición”, “simultáneo”, “crisis”, “democracia”, “ciudadanía”, “sociedad”, “Estado benefactor”, “neoliberalismo” y “globalización”. Coincide con el propósito de que el alumno aprenda por qué se dismanteló el Estado de bienestar y fue conformado uno capitalista de corte neoliberal; en qué condiciones se produjeron los cambios políticos más relevantes del “último tercio del siglo XX” (CCH, 2003: 31); y puede acercarlo críticamente a las causas y demandas de los movimientos sociales propios de este periodo.

La periodización final de esta unidad se encuentra signada por los años setenta del siglo XX, aunque es posible, si el docente lo decide y el tiempo lo permite, trabajar con acontecimientos más recientes. Por último cabría añadir que a pesar de que se propone la enseñanza-aprendizaje de una historia “total” y “multidimensional”, es contradictorio que

la estructuración del Programa de historia del Colegio se base en “secuencias cronológicas de acontecimientos” (CCH, 2012g: 30). A cambio de las causalidades lineales comúnmente empleadas para explicar los cambios históricos, se realizaron entrevistas a familiares y a protagonistas históricos del terremoto; y se consultaron fuentes bibliográficas sobre el tema, con la intención de contar con diversidad de testimonios que pudieran ofrecernos perspectivas multicausales y multitemporales sobre el acontecimiento.

En un buen gesto de autocrítica, y con base en un diagnóstico curricular como referente empírico, quienes proponen hoy en día la actualización al Plan y Programa de estudios advirtieron que la orientación y sentido que posee la enseñanza de la Historia dentro del Colegio consistía en

...una secuencia cronológica de periodos organizados formalmente en torno a un destino manifiesto: la sociedad capitalista. Cada periodo se constituye por una serie de procesos y acontecimientos ejemplares dentro de una narrativa de enfrentamiento entre fuerzas de la historia (CCH, 2012g: 13).

El sentido lineal, acumulativo y totalizador de la historia enseñada implicaba asumir que existe un destino común inevitable y único de carácter teleológico; desdibujaba al hombre como sujeto cognoscente/social en condiciones de comprender, transformar y mejorar su entorno; descalifica y silencia otras interpretaciones de la realidad; y oculta la intencionalidad que existe alrededor de ellas (CCH, 2012g: 13-14). Evita concebir a la historia como “disciplina académica y [a] la historia como ámbito en que se realiza la experiencia social y cuyo estudio contemporáneo se construye en la inter- y transdisciplina” (CCH, 2012g: 14).

A propósito, haber formulado una planeación didáctica y estimular la Zona de Desarrollo Próximo con base en el constructivismo sociocultural de Vygotsky; emplear la memoria colectiva y la historia oral como instrumentos analíticos de la subjetividad y la

historicidad; y considerar la observación-participante y la investigación-acción como una metodología etnográfica útil para esclarecer los factores socioculturales en los que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea dentro del CCH-Sur, contribuyó a formular un lenguaje y estrategias comunes para abordar el terremoto de 1985; a promover la definición del evento por su carácter disruptivo en la percepción del orden social, del poder y de relaciones entre la ciudadanía y el Estado; y a advertir cómo se configuran proyectos comunitarios en circunstancias adversas e inadvertidas.

Desde esta perspectiva la práctica docente investigativa retomó y a su vez fortaleció el sentido transversal con que se practican los procesos de enseñanza-aprendizaje en el CCH. Permitió reflexionar, describir y explica qué papel juega el contexto sociocultural del Colegio en la significación del pasado reciente. A su vez, redimensionó humana y socialmente al sismo, dotando de nombre y apellido a los testigos, damnificados e individuos solidarios que los auxiliaron. Y, probablemente lo más importante, afianzó un poderoso vínculo entre los conocimientos escolares y las memorias colectivas familiares.

1.5.4. Población Estudiantil⁴³

Del 2006 al 2012 ingresaron al CCH 126, 800 nuevos estudiantes (CCH, 2012e: 15). Lo cual representa 54% del total de estudiantes que ingresaron a la EMS en la UNAM. El 46% restante fue enviado a la ENP. La edad promedio de los chicos de nuevo ingreso es de 15 años (CCH, 2012e: 17); el género predominante durante este periodo fue el

⁴³ Esta información fue recabada por la Dirección General de Planeación de la UNAM mediante la aplicación de cuestionarios a estudiantes del CCH. Del año 2006 al 2012, 86% de la población estudiantil los respondió (CCH, 2012e: 21).

femenino: 51.9% (CCH, 2012e: 19); un 12.5% declaró ser hijo único en el año 2012, y un 42.3% argumentó contar con un solo hermano en la familia (CCH, 2012e: 51); más de un 95% de los *ceceacheros* aceptó que cuenta con altas expectativas de aprovechamiento escolar y de profesionalización por parte de sus padres (CCH, 2012e: 22).

Aunque la preparación académica de los padres es superior al de las madres, los estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado en ambos casos se han visto engrosadas sus filas en las últimas dos décadas (CCH, 2012e: 51); lo que nos permite suponer que el alto nivel escolar de los padres puede estar incidiendo favorablemente en el desempeño escolar de sus hijos.

Un 95.3% de los chicos vive con sus padres (CCH, 2012e: 51); sólo 19% de los familiares con los que viven percibe un ingreso mayor a seis salarios mínimos, y únicamente 16.6% de los chicos trabajan. Su situación económica no es estable. De los *ceceacheros* consultados hubo un incremento de 175% y 7.5% en el uso de celulares y computadoras, respectivamente con respecto al año de 2005. Y aunque casi la totalidad de ellos reportó contar con *internet*, el uso predominante que le dan es de entretenimiento. Por su parte, “el uso de enciclopedias, libro de textos, revistas, periódicos y mapas, como fuente de consulta” disminuyó en relación con el crecimiento que tuvo el internet durante el periodo 2005-2010, esto es, 24.37% (CCH, 2012e: 30).

La procedencia de los estudiantes de escuelas públicas se situó en 87.8% (CCH, 2013e: 52); aunque se incrementó la demanda de quienes estudiaron en escuelas privadas, ya que éste transitó del 3.3%, en 2006, al 11.7 en 2012 (CCH, 2012: 53). Mientras que 95.7% de ellos concluyó sus estudios de secundaria en tres años, 53.3% proviene del Distrito Federal, 45.6% del Estado de México y el resto de otros estados de la república o

del extranjero (CCH, 2012e: 52). La gran mayoría de los chicos invierte de una a dos horas para trasladarse al plantel donde estudia (CCH, 2012e: 52-53).

Del total de alumnos seleccionados para ingresar a alguno de los cinco planteles del CCH (Sur, Oriente, Naucalpan, Vallejo y Azcapotzalco), 60% obtuvo entre 77 y 89 aciertos de un total de 128 reactivos; 22% entre 90 y 101, 14% 76 o menos, y 4% tuvo de 102 a 114. Sólo 0.3% de los estudiantes consiguió un puntaje de más de 114 aciertos (CCH, 2012e: 53). Estos números nos indican que la exigencia académica para ingresar al CCH es alta. Y que la finalidad de aplicar un examen de admisión se basa, en el mejor de los casos, en delimitar un perfil de ingreso enmarcado por conocimientos, habilidades y valores científico-humanísticos.

Para el año 2010, el logro académico de los *ceceacheros*, manifestado en su capacidad de egreso del plantel en tres años, era de 58%. El 42% restante se encontraba en condiciones de egresar irregularmente, de reprobar o de abandonar los estudios (CCH, 2012h: 7). El género femenino llevaba la batuta con un 67% de aprobación; entretanto, el masculino apenas si alcanzaba un 49%. El turno matutino conservaba una eficiencia terminal de 76%, en comparación con un vespertino que acumulaba la preocupante cifra de 37% (CCH, 2012h: 7).

De acuerdo con el Modelo de Trayectoria Escolar implementado por el CCH, los alumnos que ingresan al CCH “han sido educados en un sistema que les impone el uso del uniforme, formas de cortes de cabello, ausencia de adornos y la presencia de prefectos que los vigilan durante sus tiempos libres” (CCH, 2011: 17). Al parecer, estas prohibiciones responden a un modelo educativo autoritario, verticalista, memorístico e individualista; el cual no ejercita el autoaprendizaje, la toma de decisiones responsables, el trabajo colaborativo, la creatividad, etc. (CCH, 2011: 17).

Asimismo, 80% de los chicos que ingresaron al primer semestre reconocieron no haber tenido ninguna experiencia reprobatoria durante su paso por la secundaria. Es más, afirmaron que su aprovechamiento escolar era bueno. Sin embargo, al término de dicho período un 50% de los estudiantes reprobó de una a seis materias (CCH, 2011: 18). En esta situación no sólo podemos advertir la dificultad que enfrentan los alumnos de nuevo ingreso al enfrentarse a condiciones de estudio completamente diferentes a las que estaban acostumbrados. También puede examinarse la escasa interacción que existe entre el nivel básico y el nivel de educación media superior.

1.5.4.1. El CCH-Sur en cifras y a ras de suelo

El CCH- Sur recibió del año 2006 al 2012 veinticinco mil diecisiete nuevos estudiantes, siendo el plantel que registró menor ingreso durante esos años entre las cuatro sedes restantes: Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo y Oriente (CCH, 2012e: 16). Durante el ciclo escolar 2008-2011 egresaron del CCH-Sur dos mil cuatrocientos ochenta y seis alumnos, es decir, 81% de la población estudiantil total concluyó sus estudios en tres años (CCH, 2012e: 139). El género femenino se impuso, en el mismo periodo y con respecto al masculino en un 52% con respecto al total de alumnos (CCH, 2012e: 140). Los *ceceachers* del Sur alcanzaron las notas académicas más altas durante el 2011 en relación con los demás planteles. Sólo presentaron un egresado con menos de siete de promedio, y obtuvieron un 39% de alumnos entre 7 y 7.9; por otro lado, engrosaron las filas de alumnos que se ubicaron entre el 8 a 8.9 y 9 a 10 de calificación final (45% y 15% respectivamente) (CCH, 2012e: 140).

Cuando de asignación de carrera universitaria se trató, 91% de los egresados de este plantel logró quedarse en su primera opción en el año 2011 (CCH, 2012e: 141). Y a 78% le

fue asignada Ciudad Universitaria para estudiar las carreras que más demandaron ese año: derecho, arquitectura, médico cirujano, psicología, contaduría y administración (CCH, 2012e: 143).

El nivel de aprobación escolar de los *ceceacheros* sureños en el 2010, con respecto a la asignatura Historia de México II, fue de 76%; el turno matutino se caracterizó por obtener calificaciones más elevadas que el vespertino en ese ramo: 8.4 y 7.6, respectivamente; mientras que el género femenino consiguió acreditar la materia con un promedio final de 8.3, el masculino sólo logró hacerlo con un 7.9 (CCH, 2012h: 56).

Desde un enfoque subjetivo, advertimos que la llegada de los chicos al CCH-Sur representa no sólo una nueva experiencia académica, sino una oportunidad de reconstruir su identidad y aprender diferentes formas de relacionarse con sus pares y sus maestros (los otros) mediante su capacidad participativa y reflexiva; en la que modifican sus roles de género, el ejercicio de su sexualidad y sus vínculos afectivos; en la cual asumen mayores riesgos, cambian sus expectativas de vida y establecen nuevos proyectos personales, en pareja o en colectivo; y en donde reestructuran sus marcos éticos y morales (Hernández, 2008).⁴⁴

Algunos factores que contribuyen a democratizar la relación entre los *ceceacheros* sureños es el reconocimiento de la participación femenina dentro de las actividades escolares y juveniles que se realizan dentro del Colegio; así como las instalaciones y recursos con los que cuentan. Estos convocan a que su población interactúe en explanadas, jardinerías, canchas deportivas y gimnasio, biblioteca, centro de cómputo, laboratorios, área

⁴⁴ En su investigación educativa sobre los estudiantes en su calidad de jóvenes, Joaquín Hernández nos brinda una descripción y explicación etnográficas acerca de los procesos estratégicos de acreditación, de socialización y de subjetivación que observó e interpretó desde un referente espacio-temporal concreto, la explanada del CCH-Sur durante “tres semestres en los años 2004 y 2005” (Hernández, 2008: 69).

de comida rápida y cafetería, sala audiovisual; así como dentro de los salones de clases, que cuentan con sillas y mesas móviles que se pueden organizar de distintas formas para propiciar el intercambio y la discusión de las ideas. Percibido como un lugar que les brinda seguridad⁴⁵ y que les provee de un “contexto enriquecedor y tolerante” (Hernández, 2008:268), el CCH-Sur es calificado como “un lugar estimulante para el estudio” (Hernández, 2008: 74).

Para quienes no estudiamos ni trabajamos en el CCH-Sur la investigación de Joaquín Hernández nos permitió situarnos en los espacios públicos distribuidos alrededor de su “enorme extensión [adaptada a un] terreno con desniveles y piedra volcánica llena de vegetación” (Hernández, 2008: 74). Así como comprender que sus alumnos aprenden a autoconocerse -y de paso a aprender, hacer, ser y (con)vivir- divirtiéndose y disfrutando la cercanía, cuidado, confianza e intimidad que sus amigos/as y/o novios/as les procuran. Y que la autoregulación de su libertad⁴⁶ se encuentra en proceso de maduración, tensión, contradicción y moralización; por lo que la toma de decisiones responsables aún gravita entre lo riesgoso y lo placentero, y transita por la reflexión y la divulgación pública de sus consecuencias (Hernández, 2008: 264, 264).

Se trabajó con estudiantes motivados por su estancia en el CCH, y que, estadísticamente, representan a la población estudiantil que tienen entre sus expectativas escolares egresar de la institución en máximo tres años. La disponibilidad que los caracterizó para entregar sus tareas a tiempo y con alto grado de calidad puede explicarse

⁴⁵ De acuerdo a la información proporcionada por los informantes de Hernández, y por las propias deducciones de éste, los *ceceacheros* del sur se sienten seguros dentro de su plantel porque éste “parece protegerlos [de] conductas de riesgo, pues dentro [del mismo] tienen riesgos mínimos y cuentan con sus amigos que los cuidan” (Hernández, 2008: 264).

⁴⁶ Algunas condiciones que favorece el ejercicio de la libertad por parte de los *ceceacheros* son la elección de entrar a sus clases o de no hacerlo, en el entendido de que nadie los obligará a ello; así como la confianza de expresar sus ideas, las cuales suelen ser tomadas en cuenta por sus compañeros y profesores. Ambas decisiones los ayudan a reflexionar sobre sus actos y a responsabilizarse de ellos (Hernández, 2008: 74).

en función de las aspiraciones mencionadas, del alto nivel de estudios de sus padres (buena parte de ellos son egresados de la UNAM o del IPN) y, de lo atractivo que les resultó el tema.

La diversidad de identidades juveniles que alberga el CCH-Sur es una característica muy singular de este plantel. Para efectos de la práctica-docente/investigación esta cualidad contribuyó a comprender las diferentes perspectivas desde las cuales se recuerda el terremoto de 1985. La condición de que entre ellos mismos se sabían tan distintos uno del otro, favoreció la inclusión de testimonios vivenciales para explicar desde diferentes ángulos un evento en común.

En el mismo talante, la libertad de expresión y los espacios de convivencia con los que los chicos cuentan dentro del CCH ayudó a que participaran activamente en clase, a que tuvieran más confianza para expresar su opinión con respecto al terremoto de 1985, y a que interactuaran entre ellos de forma respetuosa y afectiva. Asimismo, la libertad que disfrutaban resultó contraproducente cuando se les pidió responsabilizarse de asistir a todas las clases, hacerlo puntualmente y entregar completa y puntualmente sus trabajos: muchos alumnos decidieron no entrar a las dos últimas sesiones de nuestra clase; y un buen número no cumplió con las tareas acordadas.

Capítulo 2

La memoria colectiva y la historia oral en la escuela

2. Investigación en didáctica de la historia: la activación escolar de la memoria colectiva a través de la historia oral.

La didáctica, entendida como “la teoría y la práctica que informa y dirige el proceso de instrucción de una [asignatura en particular]” (Trepát, 1998: 79), se compone de cualidades teóricas y metodológicas que han sido trabajadas y explicadas, para el caso de la enseñanza-aprendizaje de la historia, desde diferentes corrientes: a) la psicogenética, que se propone comprender los procesos mentales y estudiar los estadios de desarrollo implicados en el aprendizaje de la historia; b) la academicista, que proviene propiamente de historiadores y aprecia que en vez de enseñar historia debe enseñarse a historiar, es decir, a pensar, leer y escribir historiografía bajo parámetros específicos; c) la estatal, que se caracteriza por la formación de una identidad nacional cargada de valores morales; d) y, en proceso de construcción, la sociocultural, proveniente del trabajo interdisciplinario entre la psicología sociocultural, la antropología y la teoría de la historia. Esta última concentra sus esfuerzos en estudiar las significaciones del pasado, que se construyen dentro del aula como resultado de “interrelaciones de significado y prácticas culturales que construyen [dichas] interpretaciones” (Plá, 2005: 28).⁴⁷

Como se ha explicado, mi propuesta didáctica consistió en comprender y explicar cómo se significa el pasado reciente (últimos treinta años)⁴⁸ a través de la interpretación de testimonios orales sobre los días del terremoto de 1985 en la ciudad de México. Durante el

⁴⁷ La totalidad de la explicación sobre las corrientes en didáctica de la historia se extrajo de Plá, 2005: 17 y 28.

⁴⁸ Se escogió un periodo contemporáneo porque es el que puede recordarse y relatarse por medio de experiencias individuales y sociales. En el entendido de que “Si el historiador puede explicar este siglo [el XX] es en gran parte por lo que ha aprendido observando y escuchando” (Hobsbawm, 2010: 8).

mes de marzo de 2011 se trabajó conceptualmente la memoria colectiva y la participación ciudadana; y se manejó teórica y metodológicamente la historia oral con grupo de cuarto semestre de historia del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur (CCH-Sur). Estas actividades encontraron su cauce en el propósito de conocer cómo se construyen, transmiten y conflictúan las memorias colectivas desde un espacio escolar.

Una vez que los alumnos conocieron este objetivo se procedió a formarlos para que, mediante el uso de entrevistas, produjeran e interpretaran fuentes orales que dieran cuenta de cómo y por qué se representa un terremoto ocurrido hace veintiséis años; es decir, para que emplearan la historia oral como una herramienta didáctica útil en la búsqueda e interpretación de las memorias vivas sobre eventos recientes. Mientras se les enseñaba a identificar la composición conceptual de la memoria colectiva y la participación ciudadana en los testimonios de los informantes, también se les instó a que revisaran qué relación se establecía entre ambas concepciones y el terremoto de 1985.

Por participación ciudadana se entiende el involucramiento voluntario en los asuntos públicos que afectan a una comunidad, así como la actuación dentro de ella para lograr el bien común (Richter, 2011: 75-77). Trasladada su ejemplificación al caso de 1985 resultan ilustrativas las escenas de población que se organizó improvisadamente para rescatar sobrevivientes del Multifamiliar Juárez, del Centro Médico, del Hospital General o del edificio Chihuahua, en la Unidad Habitacional Nonoalco, Tlatelolco. También están presentes los recuerdos de personas que comenzaron a dirigir el tráfico vehicular sin que nadie se los pidiera; quienes prepararon comida con sus propios recursos para repartirlo entre los hambrientos; está el caso de los radioaficionados que ante la eventual pérdida de señal televisiva cumplieron una labor informativa importante; o aquellos que haciendo uso

de sus facultades histriónicas llevaron teatro, música, poesía y alegría a los afectados (Poniatowska, 1988).⁴⁹

En los casos más politizados, la formación de una Coordinadora Única de Damnificados, una Asamblea de Barrios y una Unión de Vecinos y Damnificados Massolo, 1987) son casos ejemplares. Los integrantes de estos colectivos se habían reunido con el objetivo en común de interceder como interlocutores entre el gobierno y la sociedad para subrayar que tras los sismos hubo personas que lo perdieron todo y que requerían atención inmediata. Dichos colectivos rompieron con una tradición de clientelismo burocrático que exigía sumisión a cambio de prebendas. En cambio, abrieron canales de comunicación, de negociación y lucha (Massolo, 1987: 204) para solucionar a su favor situaciones de “rentas, indemnizaciones [y] expropiaciones...” (Monsiváis, 2006, 157). Otro ejemplo emblemático es el del surgimiento del Sindicato de Costureras 19 de Septiembre, que comenzó a exigir mejoras laborales unificadas cuando quedaron al descubierto las condiciones clandestinas, vulnerables e inhumanas en que se encontraban trabajando (Pacheco, 1986).

Las anécdotas se multiplicaron cuando los estudiantes investigaron en sus hogares y con desconocidos qué había ocurrido durante el terremoto de 1985 en la ciudad de México. Se coincide con Monsiváis en que de esta trágica experiencia surgió un *nosotros*. Una *sociedad civil* que se apropió de los espacios públicos; y que salió a la calle para reformular su relación con el Estado (Monsiváis, 2006). La memoria colectiva de ese *nosotros* es la que se intentó capturar/reflejar en las entrevistas realizadas por los estudiantes del CCH-Sur.

⁴⁹ Un caso muy representativo de las expresiones solidarias que se generaron al interior de los círculos literarios de la ciudad de México es el de Elena Poniatowska (1988), quien donó las regalías de su obra sobre el terremoto de 1985 a los damnificados.

El estudio del binomio memoria colectiva-participación ciudadana parte del interés por comprender cómo afecta, en la vida ordinaria de los entrevistados, la experiencia de haber atestiguado o protagonizado la participación ciudadana durante los días del terremoto en 1985. Particularmente, correspondió a esta práctica docente/investigación que los alumnos comprendieran cómo se configura la memoria colectiva, qué actores sociales intervienen en este proceso, cómo funciona y qué propósitos persigue, y qué papel juega el olvido en ella. Una vez actualizada esa información otra motivación consistió en explicar qué significado le daban los estudiantes a la práctica ciudadana, no sólo en eventos catastróficos sino cotidianamente.

2.1. La memoria colectiva en la didáctica de la historia: un estado de la cuestión

Cuando hablamos de memoria podemos hacerlo desde un enfoque psicológico referente a las estructuras cognitivas. Desde esta óptica la memoria se vincula con el desarrollo individual e interno del sujeto (Halbwachs, 2004a: 56). En este caso podemos asociar la memoria con la construcción de la conciencia del ser; es decir, la memoria estaría relacionada con la configuración de la identidad personal y la autoestima (Correa, 2004: 352).

De modo complementario, cuando le damos una connotación social al término es posible caracterizarlo como memoria histórica y memoria colectiva. Aunque algunos especialistas se esmeran en reconocerlos como sinónimos (Prats, 2008; González, 2008), existen otros que procuran matizar la situación (Halbwachs, 2004b; Rosa, 2006; Mendoza,

2008).⁵⁰ Las diferencias más importante, señalan estos últimos, estriba en que la memoria colectiva es vivencial: sólo puede recordarse aquello que un grupo humano vivió y que comunica oral, selectiva y continuamente a otro conjunto de hombres con intereses identitarios y pragmáticos en su presente (Halbwachs, 2004b: 60, 66 y 81). Un ejemplo de esta caracterización podemos ubicarlo en la presencia de relatos afectivos, críticos y tendientes hacia la acción, con respecto a los días del terremoto de 1985 en la ciudad de México, por parte de los alumnos con quienes se instrumentó esta propuesta didáctica. Es un evento que a todas luces no vivieron, pero del cual se refieren como si hubieran sido protagonistas porque han adoptado como propias las versiones familiares, mediáticas y escolares acerca de qué, cómo y por qué ocurrió el siniestro.

Por otro lado, la memoria histórica la ubicaríamos en una especie de conocimiento disciplinar con pretensiones de verdad, la cual se basa, en numerosas ocasiones, en “una racionalidad construida y convencionalizada entre quienes dominan esta forma de arte” (Rosa, 2006: 43). Su forma más común se encuentra representada por escrito en los libros escolares. Una somera aproximación a este tipo de textos nos permite identificar que estamos frente a producciones con un alto interés en desarrollar *una* identidad nacional basada en *un* pasado en común. Los responsables de este tipo de memoria social son los Estados nacionales, que deben su consolidación y legitimación, a partir del siglo diecinueve, a la proliferación de narrativas nacionales homogeneizadoras y excluyentes (Barton, 2010). Presumiblemente la naturaleza de este tipo de narrativas nos sea de utilidad para explicar los conflictos que se generan dentro del aula con respecto a las identidades

⁵⁰ Una aclaración interesante respecto a los términos “colectiva” o “histórica” con que se caracteriza a la memoria afirma que en España se prefiere la última acepción, a diferencia de Argentina y otros países latinoamericanos, donde predomina el uso de la primera (González, 2008: 61).

sociales alternas a las patrióticas; en el entendido de que no todos los alumnos coinciden con la representación nacional que pretende hacerse de ellos.

Un elemento más que singulariza a la memoria colectiva radica en su pluralidad. No existe *una* memoria colectiva, de pretensiones universales. Lo que hay son diferentes versiones o relatos acerca de un *nosotros* originado en tiempo pretérito, todos ellos operando desde un marco espacio-temporal presente delimitado (Halbwachs, 2004b: 84-85). Prueba de ello es que a pesar de que podemos identificar patrones que se repiten en los recuerdos de los alumnos acerca del terremoto de 1985, ninguno de ellos rememoró el acontecimiento de forma similar.

El enriquecimiento de la diversidad parece ser otra de las cualidades de la memoria colectiva. Esto podemos atribuírselo a que los artefactos simbólicos que se emplean para recordar, como las tradiciones, la lengua, las liturgias religiosas, los monumentos, los mitos y las efemérides, entre otros, varían cualitativamente entre los grupos humanos (Carretero, Rosa y González, 2006: 22). En nuestro caso, los simulacros escolares que se realizan cada 19 de septiembre; la colocación de la bandera nacional a media asta por parte de las instituciones gobernantes; los programas televisivos y radiofónicos que realizan una recopilación de los hechos; las conmemoraciones fúnebres que se realizan en los monumentos construidos para guardar luto por los fallecidos aquella fatídica fecha; el temor y la incertidumbre que han generado las recientes catástrofes naturales en México y el mundo;⁵¹ así como los relatos familiares de quienes vivieron la tragedia de 1985, han contribuido a conservar un memoria activa del suceso entre los miembros más jóvenes de la ciudad de México.

⁵¹ Los *tsunamis* en Japón (2011) y Chile (2010), y los terremotos en Chile (2010), Haití (2010) y México (2012).

Una tendencia teórica tiende a considerar que la memoria histórica es la materia prima de los historiadores, porque conduce a las evidencias por un proceso crítico de refinamiento para convertirlas en fidedignas (Mendoza, 2008, 160). Desde esta óptica, la supuesta científicidad del pasado sólo puede lograrse si las fuentes se desprenden de su natural carga pasional, parcial e imprecisa, es decir, humana.

Para la memoria histórica los indicios de subjetividad son interpretados como rémoras para acceder a la verdad sobre el pasado. Sin embargo, cuando hablamos de la memoria colectiva es precisamente la subjetividad la que nos permite profundizar en las experiencias y expectativas de las comunidades estudiadas. Las entrevistas realizadas por los alumnos del CCH-Sur a personajes que vivieron los días del terremoto de 1985 sirvieron justamente para practicar la interpretación de sus comportamientos, costumbres, sentimientos, intereses, intuiciones, valores, silencios, expresiones, gesticulaciones, etc. Un buen número de alumnos se mantuvo escéptico con respecto a los resultados obtenidos, porque no podían creer en datos “verosímiles y parciales”; estaban acostumbrados a trabajar “objetivamente” con fuentes históricas.

En diferentes espacios de esta tesis se hace referencia a la desconfianza con que los estudiantes valoraron los resultados de las entrevistas realizadas a protagonistas del terremoto. Una posible razón de las suspicacias que les provocaron los testimonios vivenciales se debió a que realizaron una lectura muy literal acerca de manejar objetivamente el conocimiento histórico. Su obsesión por obtener datos históricos observables, verificables y “fieles a lo ocurrido”, propósito que el CCH no establece curricularmente pero que los chicos interpretaron en tono afirmativo, impidió que las interpretaciones subjetivas sobre cómo se vive la historia fueran comprendidas y apreciadas como se esperaba que ocurriera.

Un último elemento diferenciador entre la memoria colectiva y la memoria histórica corresponde al marco temporal de interés de éstas. Suele asegurarse que la memoria histórica concentra su atención en el pasado; que *todo* le resulta digno de recordarse, aunque se encuentre descontextualizado del presente (Halbwachs, 2004b: 108). En cambio, la memoria colectiva, comentan otros (Mendoza, 2008: 159), parte del presente y acostumbra vislumbrar el futuro. Los conocimientos previos de los alumnos “ceceacheros” con respecto a la participación ciudadana en 1985 es abundante. A pesar de ello, lo más relevante no es la cantidad de información que manejan, sino que se asumen como herederos activos de prácticas solidarias, críticas, informadas y humanistas propensas al bien común. Conductas y valores que el Plan de Estudios del CCH-Sur presumiblemente capitaliza como parte de su proyecto educativo e identidad escolar. Ante esta suposición cabe apuntar que la alta probabilidad de que un fuerte terremoto se repita en la ciudad de México y que a las nuevas generaciones de estudiantes les toque experimentarlo los mantiene alerta. El desarrollo y fortalecimiento dentro y fuera de la escuela de capacidades empáticas, y el desarrollo pleno de una cultura de protección civil, son nuestro aval y esperanza de supervivencia.

Concluida la distinción se ha optado por emplear el término memoria colectiva al considerar que es el que más relación guarda con la evocación significativa del pasado reciente, y con la construcción de un futuro posible y deseable. Coincido con Carretero, Rosa y González (2006: 22) en caracterizar a la memoria colectiva como:

... los procesos de recuerdo y de olvido [vivenciados y/o significados, desde el presente] en colectividades y sociedades, que se apoyan en instrumentos del recuerdo, ya sean objetos materiales (por ejemplo, monumentos y lápidas conmemorativas, la toponimia urbana o geográfica, los nombres que se imponen a edificios o buques, las imágenes que se imprimen en el papel moneda), mediadores literarios (relatos, mitos, etc.), o rituales (conmemoraciones, efemérides). Estos instrumentos del recuerdo actúan como material, como argumento, y como guión para la re-presentación (siempre dramática) de algo ya desaparecido, pero que resulta de alguna utilidad presente, por lo menos a

juicio de algunos de quienes participan, ejecutan y dirigen los actos del recuerdo que se sustentan sobre estos artefactos culturales.⁵²

El artífice de este concepto, el sociólogo francés Maurice Halbwachs, realmente no ofrece una definición concreta al respecto; más bien proporciona evidencias para descifrarlo (2004a; 2004b). Y a pesar de que los estudiosos del autor y de sus ideas sí lo hacen, se decidió sintetizar varias de sus propuestas para interpretar la memoria colectiva como una serie de recuerdos y olvidos elegidos selectivamente y significativamente desde un contexto específico. En nuestro caso este proceso lo llevan a cabo los estudiantes al representar y valorar un pasado reciente que vivieron, o del que sólo tienen conocimiento porque leyeron acerca de él, les contaron sus padres o amigos, lo aprendieron en la escuela o se enteraron de su existencia a través de algún medio de comunicación.

Para entender la incursión de la memoria colectiva como objeto de estudio en la investigación de la historia debemos remitirnos a los años setenta y ochenta del siglo veinte. En esas épocas, miembros de la tercera generación de la escuela de los *Annales*,⁵³ así como “los núcleos de la historiografía británica en sus talleres de historia social” (Aguiluz y Waldman, 2007: 12),⁵⁴ fueron los responsables de hacer transitar los derroteros

⁵² Lo que se encuentra entre corchetes pertenece a Mendoza, 2008: 157.

⁵³ En el caso de la tercera generación de *Annales*, Cuesta (1998: 203-206) señala que notables historiadores como Jacques Le Goff y Pierre Nora hicieron eco de la memoria colectiva en cátedras, seminarios, publicaciones periódicas y libros. Es el caso de los siete tomos de *Les lieux de mémoire (Los lugares de la memoria)*, donde Nora advierte la “sedimentación” de memorias sociales, y se propone desentrañar los significados simbólicos de objetos materiales y/o abstractos que conforman la identidad nacional francesa de su época. En sus propias palabras se trata de evidenciar la “construcción de una representación y la formación de un objeto histórico en el tiempo” (Nora, 1998: 22); asimismo, de la “administración general del pasado en el presente, mediante la disección de sus polos de fijación más significativos” (Nora, 1998: 32). Un valioso estudio acerca de la historiografía francesa en Burke (1999).

⁵⁴ En este sector tenemos importantes contribuciones de los marxistas E. P. Thompson y Eric Hobsbawm, quienes seducidos por la historia social y las fuentes orales a finales de los años setenta y finales de los ochenta, respectivamente, estudiaron la experiencia obrera y las estrategias de lucha empleadas por este gremio frente a los procesos de industrialización vividos en diferentes periodos históricos en Europa, específicamente en la Gran Bretaña. La importancia de estos estudios radicó en virar la atención de las superestructuras hacia los actores sociales “sin voz”; aquellos que se consideraba seres apáticos y sometidos a

historiográficos hacia nuevos enfoques, intereses y técnicas de investigación; de identificar a otro clase de actores sociales y de explicar sus mecanismos de interrelación; así como de revalorar el papel de la subjetividad y la cotidianeidad en la percepción de experiencia vivencial y en las formas de significar y relatar el pasado.

A consecuencia de estos cambios a la forma tradicional de concebir la historia y la historiografía, esto es, memorística, cerrada, unicausal, científica, el espectro de análisis transitó del interés por los *grandes* personajes de Estado a hombres y mujeres *de abajo*; es decir, la gente que sin figurar en la escena pública como los gobernantes, militares o intelectuales, sorteaban todo tipo de peripecias en la vida privada que en algún momento hubo voluntad de escuchar. Esta nueva generación de historiadores estuvo de acuerdo en revitalizar el:

... debate en torno a las reglas de construcción del discurso histórico (estatuto de verdad, objetividad, neutralidad academicista, etc.) y [de registrar], al mismo tiempo, la inclusión de diversos relatos de memoria (historias de vida, testimonio, entre otros) como fuentes del análisis histórico. En otros campos académicos, la inquietud en relación con la memoria también se [extendió] hasta la sociología (en particular, la europea y norteamericana), dando lugar incluso a una 'sociología de la memoria' que ha incursionado, entre otros temas, en el estudio de cómo se manifiesta la memoria en diferentes grupos sociales (geográficos, políticos, familiares, populares, obreros, urbanos, etcétera), así como también en el marco de recuperación de la textura de la subjetividad y, de manera muy importante, en temas relativos a la construcción de identidad, sujetos colectivos, entre otros [...] De igual modo, el interés en torno a la problemática de la memoria se ha incorporado a la ciencia política en los debates acerca de su papel e importancia en los procesos de transición democrática o en lo referente a las polémicas sobre la construcción de diversos proyectos de nación, por ejemplo” (Aguiluz y Waldman, 2007: 12).

No sin resistencia, estas ideas han permeado en la discusión sobre la naturaleza y verosimilitud del conocimiento histórico; la construcción, intencionalidad y resultados de las prácticas historiográficas; así como las formas en que significamos al conocimiento histórico a través de la instrumentación de didácticas de la historia. De esos temas hablaremos a continuación.

los designios del poder estatal, pero que demostraron contar con recursos colectivos verdaderamente emancipadores. Para un acercamiento con la historiografía marxista inglesa, consultar Kaye (1989).

2.1.1. La memoria colectiva y la academia

Un criterio de validación empleado para seleccionar e interpretar las fuentes bibliográficas y hemerográficas sobre didáctica de la historia que trabajasen la memoria colectiva consistió en identificar aquellas que provinieran de investigaciones etnográficas que caracterizaran cómo se viven los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia dentro del aula y qué factores socioculturales intervienen en ellos; es decir, que tuvieran como sustento teórico un referente empírico contextualizado. El propósito, como argumentan Plá (2005) y Santiesteban, González y Pagès (2010), se trataba de aprovechar todas aquellas experiencias didácticas que expusieran la relación entre los contextos socioculturales de los estudiantes y los mediadores simbólicos (lenguaje oral y escrito) utilizados por ellos para representar el pasado.

Como el objetivo reposaba en comprender cómo afecta la incorporación de la memoria colectiva y de la historia oral en la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente dentro del nivel medio superior, se buscó material que arrojara información sobre cómo se han trabajado ambos temas en nuestro país y en otras latitudes. Lamentablemente, la producción nacional es pobre, por no decir inexistente. En algunos casos el abordaje ha sido desde espacios con problemáticas laborales, estéticas, étnicas, éticas, políticas y/o sociales (Camarena, 2010; Aguiluz y Waldman, 2007). En otros, el manejo es netamente teórico, sin entrar en detalles de su aplicabilidad (Mendoza, 2004 y 2008).⁵⁵

⁵⁵ Se localizó una investigación sobre el uso escolar de la memoria colectiva para abordar el movimiento estudiantil de 1968 en México: Yáñez, 2010. No obstante, su contexto de instrumentación fue el nivel básico, concretamente con “31 alumnos de tercer grado de una secundaria pública” (Yáñez, 2010: 172). Por lo tanto, su consulta fue útil en relación con el planteamiento del problema y la metodología empleados, más que como punto de referencia para el tema de mi interés. Recurso en línea: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/82_memoria_colectiva_escuela_movimiento_1968.pdf. Consultado el 25 de noviembre de 2011.

Sin embargo, mientras que en México la investigación sobre didáctica de la historia reciente se encuentra desarticulada, en países de habla hispana como Argentina, Chile, Uruguay y España, por mencionar sólo algunos, la producción es más abundante y prolífica. Así puede constatarse al revisar el trabajo de Elizabeth Jelin y Federico Lorenz (2004), quienes coordinan el estudio de cinco sistemas educativos en Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Perú y Uruguay) que han incorporado la memoria colectiva a didáctica de la historia. Ellos suponen que la escuela es un escenario social donde se disputan las memorias colectivas, debido a que entran en juego diferentes identidades sociales y roles de poder en los discursos que dan cuerpo y sustancia a la significación del pasado (Jelin y Lorenz, 2004: 2).

Aunque cada caso cuenta con sus propias particularidades, y pese a que su enfoque es más curricular que didáctico, Jelin y Lorenz explican que el común denominador radica en que los conflictos por la memoria dentro de las escuelas, y las representaciones tan dispares con respecto al pasado, se ven exacerbados por condiciones de violencia extrema y disputas por el poder que se han vivido en las regiones latinoamericanas durante los últimos sesenta años; asimismo en las identidades sociales que las afirman o rechazan.

Por ejemplo, existen sectores de la población que exigen el reconocimiento político-social de crímenes de lesa humanidad por parte del Estado hacia grupos focalizados, durante el mandato de dictaduras militares (asesinato de opositores al gobierno, secuestro de niños y cambio padres y de identidades, censura violenta a la libre consciencia, expresión, reunión y participación política); así como también reclaman que se haga justicia responsabilizando a los represores, se esclarezca el paradero de los “detenidos-desaparecidos” y se sienta un precedente jurídico/moral para evitar que actos “genocidas” como estos jamás vuelvan a repetirse. A su vez, buscan que los currículos de historia

problematicen acerca de estas aristas y valoren la conveniencia de respetar y ejercer los derechos humanos y ciudadanos.

La situación se torna compleja cuando otra parte de la población aprueba los excesos cometidos por gobiernos provenientes de golpes militares. Justifican el pasado violento en función de la “unidad nacional” presente. Apuestan al olvido como mecanismo de “reconciliación”. Y creen que estos episodios “inevitables” deben mantenerse al margen de discusiones escolares, porque sólo entorpecerían los propósitos referidos y provocarían más confusión y encono social (Jelin y Lorenz, 2004: 74-78).

En los mismos argumentos de Jelin y Lorenz se alude a la incorporación oficial de efemérides escolares que evidencian episodios de represión y violencia de Estado, como lo es en Argentina “La noche de los lápices”.⁵⁶ Es el caso de cómo la memoria colectiva se vincula con las calendarizaciones cívicas para hacer de una fecha un emblema contra el olvido, la no repetición de violaciones a los derechos humanos y la exigencia de castigar a sus responsables. Con este proyecto en marcha la escuela se apropió de una fecha simbólica y fungió como medio para denunciar el “terrorismo de Estado”; así como para que, mediante la transmisión de una memoria colectiva cargada de valores humanos y cívicos, los alumnos se apropiaran de “la historia, del reclamo y de las prácticas participativas” (Lorenz, 2004: 105).

Este ritual de las efemérides, como lo llama Lorenz (2004), se ha enfrentado a la difícil tarea de no convertirse en rutina; así como tampoco provocar un efecto paralizante y acrítico, en vez de generar compromiso e interés, entre los estudiantes. Actualizar el

⁵⁶ Con este nombre se le conoce a una operación militar clandestina llevada a cabo el 16 de septiembre de 1976 en la provincia de Buenos Aries, Argentina. Ésta consistió en secuestrar, torturar y desaparecer a nueve alumnos de secundaria que estaban involucrados en movilizaciones políticas a favor de un boleto de transporte estudiantil con tarifa preferencial para alumnos de secundaria. Sólo hubo tres sobrevivientes. Uno de ellos, Pablo Díaz, contribuyó con su testimonio a la creación de un libro y el guión de una película que rememoran este deleznable acontecimiento. (Lorenz, 2004: 97-100)

recuerdo para mantenerlo vigente y contextualizar los valores para no fosilizarlos son dos de los principales retos que ha enfrentado la inclusión de la memoria colectiva en las aulas argentinas. Ante ello el docente, en su faceta de ciudadano más que de agente moralizante, se ve impelido por la necesidad de superar sus convicciones y pasiones políticas más entrañables para brindarles a los estudiantes la posibilidad de comprender por ellos mismos el sentido actual del pasado reciente. En palabras de Lorenz, el profesor debe “devolverle historicidad a esos valores, tornarlos comprensibles, y esto se dificulta en caso de símbolos y modelos asociados a la tragedia y al dolor profundo” (Lorenz, 2004, 125).

La larga tradición de lucha política de estas regiones sudamericanas ha permeado la institucionalidad escolar y ha colocado en el centro del debate temas controvertidos y contemporáneos. La incorporación de la memoria colectiva como objeto de estudio en los currículos de ciencias sociales (específicamente en la asignatura de historia) ha cuestionado la simple memorización de contenidos para transformar las clases de historia en un “espacio de interlocución [y...] como una forma de problematizar la cotidianidad del alumno” (Carvalho, 2004: 166). El manejo de testimonios orales para interpretar la historia reciente, y la visibilización de conflictos sociales en dicha temporalidad, han contribuido a posicionar la escuela como un medio de “integración y de cambio”, en vez de seguir en el clásico papel de “contención ante una situación social conflictiva” (Lorenz, 2004: 174).

Un caso representativo acerca de la investigación escolar en narrativas sobre el pasado, con acentuación en la memoria histórica, se lleva a cabo en el texto “Representaciones y valoración del 'descubrimiento' de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España” (Carretero, 2006). En él su autor parte de la hipótesis de que existe una tensión cultural e idiosincrática en la definición de la identidad nacional;

expresada por una representación y valoración de un “nosotros” y “los otros” que se basa en una “tensión dialéctica entre [...] los textos oficiales acerca del pasado [productos culturales que transmiten la memoria colectiva] y la interiorización [...] y uso particular que hace cada sujeto de estas narraciones en un contexto de acción particular” (Carretero, 2006: 119).

El grabado del artista flamenco Théodore de Bry (siglo XVI) acerca del primer contacto entre colonizadores e indígenas en las tierras continentales descubiertas, es empleado en la investigación de Carretero como artefacto cultural para investigar cómo se lee una imagen histórica entre 260 estudiantes de entre doce y dieciséis años de escuelas públicas y privadas (ambas de clase media) pertenecientes a Chile, Argentina y España. Carretero acertó en clasificar las descripciones y valoraciones de los alumnos en “tramas” o “tematizaciones”, lo que le permitió formular categorías de análisis para no perderse en generalizaciones. Los indicadores fueron sometidos a una sistematización estadística para luego interpretarse cualitativamente dependiendo el grado de emotividad, empatía y otredad; frente a un tema tan polémico en la configuración del pasado común de tres diferentes identidades nacionales.

Los resultados que Carretero obtuvo permiten suponer que la conflictividad identitaria está presente, por ejemplo, en los sujetos de regiones latinoamericanas que pese a que rechazaron la apropiación de tierras, la propagación de enfermedades y el exterminio indígena por parte de los conquistadores, finalmente terminan identificándose con elementos culturales europeos como la religión, el lenguaje, la cosmovisión, etc. (Carretero, 2006: 139). Asimismo, los alumnos no fueron capaces de generar “imágenes” alternativas del descubrimiento de América a la presentada por el grabado de T. de Bry; es decir, al

argumento idílico que caracteriza a los indígenas como seres bondadosos y salvajes, y a los europeos como actores que encarnan el progreso y la civilización (Carretero, 2006: 139).

A pesar de generarse diversas y contradictorias voces acerca de un evento en común, Carretero juzga que la historia (textual y gráfica) que se enseña en la escuela termina por ser interiorizada y transferida por los alumnos a su identidad nacional sin ejercer demasiada resistencia. Con ello pretende confirmar la fuerte influencia que ejerce la escuela en la conformación de las identidades sociales. De ahí la importancia -argumenta el Carretero- de que los instrumentos culturales empleados por los profesores para la enseñanza-aprendizaje de la historia se encuentren coherentemente estructurados (Berti y Bortoli, 2006); ya que tales herramientas simbólicas nos sólo informan sino que cumplen una función más compleja: “moldear los valores, actitudes y comportamientos de los alumnos” (Wainerman y Herrero, 1996, citado en Carretero, 2006: 120).

El ritual de las efemérides escolares y su relación con la conformación de memorias colectivas ocupa un lugar preponderante en la investigación de Mario Carretero y Miriam Krieger (2006). Ellos afirman que las representaciones del pasado en los alumnos son alimentadas afectivamente por las efemérides escolares que se practican a una edad temprana en los recintos escolares hasta ser racionalizadas en grados más avanzados. Primero se *siente* la identidad nacional y luego se *piensa*, rezaría la postura de ambos investigadores.

Justamente por no considerar el desarrollo cognitivo como única variable en el aprendizaje de la historia, proponen darle mayor atención a las dimensiones socioculturales que intervienen en la configuración de las explicaciones sobre el pasado reciente empleadas en edades infantiles. Su trabajo con niños y adolescentes argentinos que van de los 6 a los 16 años de edad, los puso en contacto con narrativas históricas que los ayudaron a

comprender cómo se construye y significa la identidad nacional dentro de la escuela. Entre sus observaciones más relevantes se encuentra la influencia de los símbolos, los repertorios lingüísticos y los prejuicios (*misconceptions*) como “emblemas de distinción” (Carretero y Krieger, 2006: 181) al momento de describirse como argentinos.

La adaptación de estos resultados al propósito de conocer por qué, cómo y dónde se ha generado una memoria colectiva acerca del terremoto de 1985 dentro de la escuela, nos invita a reflexionar acerca del papel que han jugado los simulacros y los mega simulacros de sismos en las representaciones que los alumnos construyen acerca de un pasado reciente que no vivieron y que sin embargo conocen. El acercamiento emotivo que los estudiantes desarrollan con los efectos del siniestro desde temprana preparación educativa,⁵⁷ les permite racionalizarlo y conceptualizarlo más tarde por medio de criterios de temporalidad (cambio-continuidad), causalidad, moralidad, identidad/alteridad, valoración, espacialidad, diversidad e interrelación social.⁵⁸ Así puede constatararse en los exámenes diagnósticos y en la elaboración de ensayos que elaboraron los estudiantes del CCH-sur durante la instrumentación de esta investigación.⁵⁹

Por su parte, los españoles que han incorporado la memoria colectiva en las clases de historia dan cuenta de la necesidad de discutir públicamente un pasado reciente que alberga episodios sensibles para ellos como la II República, la Guerra Civil y el Franquismo. *La recuperación de la memoria histórica...* (Acosta, *et. al.*, 2008) es un intento por discutir desde las ciencias sociales el papel que fungen las escuelas en la construcción

⁵⁷ Los resultados que Keith Barton ha obtenido en relación con las ideas de los estudiantes acerca de la historia permiten suponer que, pese a ser “muy genérico[s]”, el conocimiento y tiempo históricos están presentes en los chicos a una edad muy temprana (Barton, 2010b, 98).

⁵⁸ El grueso de estas categorías fueron adoptadas de Sánchez, 2006: 66-106; Carretero y Castorina, 2010: 101-130; Pagès y Santisteban, 2010b; Quintanar, 2006: 65-106; Díaz-Barriga, 1998a y 1998b); Benejam, 2002.

⁵⁹ En el capítulo tres se analizan todos los textos que trabajaron o crearon los chicos durante este periodo.

de identidades colectivas; y el que desarrollan como catalizadoras en el reconocimiento -y ejercicio- de la dignidad y la justicia como modelos de una ciudadanía democrática.⁶⁰

Particularmente en esta obra encontramos una revisión a los libros de historia de cuarto grado de Educación Secundaria Obligatoria,⁶¹ en relación con el tratamiento que dan a violaciones a los derechos humanos durante el franquismo; así como a la incorporación de la memoria colectiva en los currículos de historia para recuperar los testimonios de personas que vivieron la II República, el golpe de estado falangista y la consolidación de la dictadura franquista (Sánchez, 2008: 196-201). El proyecto ha servido, argumenta su autor, para calificar la eliminación física, política y cultural de una colectividad, así como a su posible olvido, como conductas que atentan contra la alteridad y el “reconocimiento social y político de todos los grupos minorizados por el poder” (Acosta, Del Río y Valcuende, 2008: 12).

La historia oral y las entrevistas ocupan otro lugar preponderante en los estudios españoles, que como veremos más adelante se han convertido en talleres y proyectos de educación permanentes en ciertas autonomías españolas (Cádiz, Sevilla, Andalucía, por ejemplo).

En Italia, un exponente de las investigaciones sobre el manejo de la memoria colectiva en la escuela es Ivo Mattozzi. Él parte de la idea de que la memoria social de los estudiantes se encuentra desorganizada y actúa inconscientemente; además de que no sólo archiva sino que también produce representaciones sobre el pasado (Mattozzi, 2008: 33).

Para que los profesores conozcan su funcionamiento y potencien “las operaciones de la

⁶⁰ En este sentido, valores democráticos como la libertad, la igualdad y la participación a que apela la “felicidad compartida” que buscan crear los españoles por medio de la enseñanza en las Ciencias Sociales, se inscribe en el principio de que “la construcción de sistemas de significados sociales supone traducir estos contenidos en comportamiento social” (Benejam, 1997: 61); es decir, todo conocimiento social pretende incidir en la transformación y mejoramiento de la conducta social del individuo.

⁶¹ Este sistema educativo recibe a jóvenes de entre 12 y 16 años de edad.

memoria histórica” (Mattozzi, 2008: 30) de sus pupilos, propone una metodología que les asigna un papel central en la significación de la historia: la escritura, análisis y valoración de sus autobiografías.

Mattozzi divide su metodología en cuatro etapas guiadas por un incremento en la complejidad de las actividades a realizar: parte de ejercicios muy sencillos donde la finalidad es recordar experiencias escolares cotidianas con el objetivo de ilustrarlas y explicarlas. En el proceso, la comunicación con otros compañeros de clase y el empleo de fuentes adicionales como recortes, periódicos, fotografías u otras fuentes de información, son considerados piezas centrales en el auto conocimiento de la memoria y en la vinculación con otras. En las siguientes fases de trabajo se ejercitaría la memoria colectiva integrando la personal con la de otros y consultando otro tipo de fuentes: el testimonio de adultos (familiares o conocidos). La experiencia viva que puede recogerse de ellos abre la posibilidad de que los alumnos construyan y transmitan un “pasado generacional” (Mattozzi, 2008: 36); y que los adultos los acerquen a un pasado alejado en el tiempo y que suele resultarles ajeno.

De acuerdo a esta propuesta metodológica el sentido primario de incorporar la memoria colectiva en la escuela, se nos advierte, es la práctica de una serie de operaciones mentales (recordar, organizar, jerarquizar, omitir, significar, valorar) que ejerciten la memoria individual y de paso logren establecer vínculos significativos con otra clase de memorias. La “producción y estructuración de las informaciones [la] atribución de significados [y la] elaboración de la comunicación” (Mattozzi, 2008: 39), serían las piezas complementarias de este planteamiento. En el siguiente capítulo el lector podrá identificar cómo fue adaptado a los propósitos de este trabajo el estado del arte referido.

2.2. La historia oral como recurso didáctico en los procesos de investigación e interpretación históricos.

El uso de la historia oral como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia es muy reciente.⁶² Su origen como metodología se remonta a la segunda mitad de los años treinta del siglo veinte, donde sirvió para recuperar los recuerdos de negros que sobrevivieron el esclavismo y enfrentaron el racismo en Kentucky, Indiana y otros estados norteamericanos igualmente segregacionistas. Alcanzó la categoría de campo de estudio académico en el ocaso de los años cuarenta, al fundarse la oficina de historia oral en la Universidad de Columbia de Estados Unidos (Schwarzstein, 2001: 14).⁶³ Disputada su institucionalización en esta sección del orbe, la atención inicial se centró sobre las élites y sus líderes, en un intento por explicar cómo funcionaban las sociedades a partir del estudio de las ideas y el protagonismo de estos últimos. Acontecimientos como la revolución cubana y la efervescencia de los movimientos de descolonización durante la segunda mitad del siglo veinte colocaron el reflector sobre el papel de los movimientos revolucionarios y los nacionalismos. La historia oral siguió una inercia similar.

El hecho de no haber cejado en su intento por posicionarse como una técnica prolífica para “dotar de voz a las grandes mayorías silentes” (Garay, 2006: 18) le valió ser reconocida y ganar adeptos europeos que, a diferencia de los norteamericanos, sintieron mayor atracción hacia una historia oral de corte “popular”. Inglaterra asumió la tutela de este enfoque, Italia la secundó y Francia llegó a la retaguardia. Los trabajos provenientes de estos países señalaban que la historia oral no era “monopolio exclusivo de los especialistas

⁶² Estudios en Argentina (Schwarzstein, 2001; Benadiba, 2007) lo consideran un fenómeno enmarcado en la década de los años noventa del siglo XX. La escasez de investigaciones mexicanas al respecto impide datar una fecha precisa de su introducción en nuestro país.

⁶³ La incorporación de la grabación magnetofónica a las entrevistas, efectuada a comienzos de los años cincuenta del siglo veinte, es valorada por Gabriela Garay como un parteaguas en la práctica de la historia oral. Por ejemplo, celebra que permita el archivamiento, transcripción y preservación de los testimonios orales (Garay, 2006: 16).

y de los espacios académicos”, pues los sindicatos y las asociaciones locales ya habían comenzado a cultivarla con propósitos políticos más que intelectuales (Garay, 2006: 17).

A su vez los etnólogos contribuyeron durante los años cincuenta y sesenta a darle mayor promoción dentro de las ciencias sociales, pues la historia oral sirvió también para investigar el comportamiento y los valores e ideas que intervenían en la visión de mundo de pueblos ágrafos; herederos de identidades compartidas originadas en la tradición oral, las costumbres y las vivencias personales (Necoechea, 2005: 17). Posteriormente, durante los años setenta y ochenta, la asociamos con su adopción por sociólogos, historiadores sociales, geógrafos, literatos, psicólogos, etc.,⁶⁴ en un intento por recabar experiencias de vida cotidiana y contemporánea de individuos comunes en condiciones de marginalidad, opresión y conflictos de poder (Necoechea, 2005: 18).

Ya sea avalada por los simpatizantes de nuevos enfoques y métodos de investigación histórica que incluían otro tipo de actores sociales, de temas y problemas más sociales y culturales que políticos y militares; o bien denostada por los partidarios del tratamiento positivista de las fuentes históricas y de la exclusión de criterios de interpretación subjetiva en ellas (Schwarzstein, 2001: 13-16), la historia oral continúa dando de qué hablar hoy en día.

Los conocedores del tema la han definido como una herramienta metodológica que, por medio de la recuperación de testimonios orales, contribuye a la construcción e interpretación sistemáticas de fuentes históricas que dan cuenta de “cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo” (Garay, 2006: 13). Al enseñarle a los estudiantes cómo

⁶⁴ Ha sido común encontrar que a la historia oral se le caracteriza como una herramienta de trabajo multi e interdisciplinar, ya que su capacidad para propiciar el diálogo la coloca en una posición al alcance de cualquier interesado (Schwarzstein, 2001: 13).

producir y emplear las entrevistas como medio de investigación y de creación colectiva de fuentes históricas contemporáneas se pretendió diseñar una secuencia didáctica que reconociera a los alumnos como sujetos activos de su propio aprendizaje, y no como meros receptores y transmisores del mismo. Asimismo con el afán de no continuar legitimando los discursos dominantes y unívocos sobre el pasado, se persiguió el propósito de problematizar, añadiendo la subjetividad como criterio de valor democratizador.

2.2.1. El poder de la palabra: instrumentación de la historia oral en los salones de clase

Benadiba (2007) nos comparte una serie de propuestas de trabajo que relacionan la historia oral con la memoria colectiva, surgidas de su experiencia como docente/investigadora en escuelas argentinas. Se trata de cuatro propuestas. La primera de ellas hace alusión a la proyección de lo “individual a lo colectivo” de la memoria mediante la elaboración y discusión grupal de autobiografías. El ejercicio pretende que quienes las producen tomen conciencia de qué escogen relatar, qué lugar ocupan en su narración, qué hechos califican como relevantes, en quiénes se apoyan para reconstruir *sus* recuerdos, con qué intencionalidad y desde qué percepción particular se concibe el tiempo y el espacio. La lectura de las autobiografías contribuye a “oralizar” lo escrito al incorporar gestos, sentimientos, lágrimas, reflexiones, modulaciones de la voz, etc. (Benadiba, 2007: 79). Una segunda fase es continuar conociendo al relator haciéndole preguntas sobre su vida. Con ello se refuerza la idea de que el “relato por sí solo no alcanza para conocer a la persona, es necesario indagar más, preguntar, investigar...” (Benadiba, 2007: 79).⁶⁵

⁶⁵ Esta última sugerencia fue considerada para enriquecer el testimonio de las personas que fueron entrevistadas por los chicos del CCH- Sur. Se les pidió que agudizaran sus sentidos con la entrevista en marcha para formular nuevas preguntas, acordes a los recuerdos que surgieran inesperadamente.

La segunda propuesta está relacionada con el empleo de la iconografía como material didáctico para recordar una época o acontecimiento determinado. Parte del supuesto de que “el recuerdo se materializa a través de la imagen almacenada en nuestra memoria” (Benadiba, 2007: 80). Después de contextualizar las condiciones nacionales e internacionales en que las imágenes fueron producidas, se les pide a los alumnos que las ordenen cronológicamente, que las describan, que identifiquen a quién(es) va(n) dirigidas, que expliquen qué significados les atribuyen y qué emociones les generan. Posteriormente se les indica que seleccionen a personas que hayan vivido la época en cuestión, y que diseñen y realicen una entrevista acorde a la información que desean obtener de sus informantes. Una vez construida la nueva fuente histórica, se sugiere mostrarle las imágenes a los entrevistados, con la intención de observar cómo reaccionan ante ellas. Esto aportará un tercer punto de vista sobre el fenómeno estudiado, con lo que explotaremos aún más la condición subjetiva de las interpretaciones históricas. Por último se les pide a los chicos que expongan frente a grupo las conclusiones a las que llegaron. Benadiba tomó como punto de referencia el peronismo entre 1943 y 1955 (Benadiba, 2007: 80-89).

En tercer lugar se ofrece la posibilidad de trabajar con testimonios de migrantes. Con ello los alumnos se introducen en las dinámicas de los movimientos migratorios, reconstruyen lazos familiares propios y vidas familiares ajenas; analizan las representaciones construidas en torno a los migrantes en una época determinada; así como también escenifican interacciones sociales del pasado y retratan la percepción personal de la vida cotidiana desde diferentes ángulos. Nuevamente Benadiba investiga su realidad social más cercana: “la experiencia migratoria de las personas que vinieron a la Argentina entre 1880 y 1930” (Benadiba, 2007: 90). Como una vía hacia la “humanización” del

conocimiento histórico, el diálogo entre jóvenes y adultos es posible incorporando la historia social a la escuela (Benadiba, 2007: 109).

De la cuarta propuesta se desprende la idea de mezclar composiciones musicales, memoria colectiva e historia oral con la finalidad de “sensibilizar a los alumnos, por medio de la música, respecto de los problemas que enfrentan y han enfrentado distintos sectores de la sociedad en los últimos años” (Benadiba, 2007: 100). Tras identificar en la letra de las melodías elementos que les resultasen conocidos, y confrontar diferentes fuentes sobre el mismo acontecimiento, es posible que los alumnos se cuestionen los diversos significados de ese hecho en la actualidad.

La referencia a la creación de un proyecto llamado ARCA (Argentina – Cataluña)⁶⁶ que evidencia los silencios oficiales que perduran en relación con crímenes de lesa humanidad cometidos por dictaduras militares en aquéllas y otras naciones, nos acerca a los esfuerzos compartidos que realizan profesores/investigadores/sociedad civil para esclarecer genocidios, juzgar a sus responsables y sentar un precedente de no olvido ni repetición de los mismos (Benadiba, 2007: 107). La herramienta que emplean es la historia oral, la cual estimula el interés de los jóvenes en las vivencias de las generaciones más adultas a través del diálogo con ellas; y les permite interrelacionar la memoria individual con la familiar y la colectiva (Benadiba, 2007: 105). La visión sobre el pasado, se alude, adquiere una connotación subjetiva cuando la historia se enseña y aprende con “palabras, proyectos, ilusiones, frustraciones y éxitos” (Benadiba, 2007: 105). A su vez, se vincula a los alumnos con la construcción del conocimiento histórico, se les enseña a investigar, a cobrar conciencia de su identidad recuperando *su* pasado y escuchando las vivencias de *otros*.

⁶⁶ Si desea conocerse más a fondo el proyecto ARCA puede consultarse su página *web*: <http://arcatalunya.blogspot.com/>

Un proyecto de historia oral en Cádiz, España, lleva por nombre “Las escuelas de nuestros abuelos” (García, 2008). Fue creado con la intención de que los alumnos conocieran *su* pasado haciéndoles entrevistas a sus abuelos sobre la etapa que vivieron como estudiantes durante la segunda república y el franquismo (1937-1975) (García, 2008: 222). Se aprovechó para ello la conmemoración del treinta aniversario de la muerte del dictador Francisco Franco y la serie de programas televisivos transmitidos al respecto. Al partir prácticamente de cero en el conocimiento de la segunda república, los alumnos debieron investigar el contexto histórico de la época para estructurar apropiadamente sus entrevistas. Se sirvieron de fuentes escritas y visuales para lograrlo. En cambio, sus representaciones acerca del franquismo eran negativas pues estaban alimentadas por series televisivas, anécdotas familiares, libros y películas críticos del régimen militar.

Los alumnos debieron sacar conclusiones referentes a cómo vivieron sus parientes la experiencia como estudiantes en ambos procesos. Distinguieron cambios de ideas y de tratos en relación con los profesores de aquella época; se percataron del papel que jugó la religión, el castrismo, la guerra y la violencia en la vida común de los españoles; y se sintieron afortunados tras valorar los relatos sobre las dificultades que enfrentan para estudiar quienes viven en zonas rurales, carecen de recursos económicos y deben trabajar arduamente para sobrevivir. También analizaron los datos obtenidos para calcular el grado de escolarización de sus abuelos.

Entrevistar a sus abuelos les permitió a los chicos indagar las reflexiones que uno mismo construye acerca de las circunstancias de su tiempo y el papel desempeñado en ellas (Necoechea, 2005: 13). Les fue revelada “la complejidad de lo real y la fuerza de lo imaginario” (Joutard, 1986: 376). Inscribieron memorias individuales en percepciones globales. El contacto con “experiencias recordadas” (Necoechea, 2005: 15) sobre las

relaciones e instituciones políticas que sus abuelos practicaron y conocieron, respectivamente, colocó a los nietos entrevistadores en condición de conocer cómo era concebido el poder y qué papel era asumido frente a él por diferentes sectores de la sociedad. Asumieron que la historia oral es una herramienta clave para comprender cómo afectan el tiempo, la cultura y la reflexión (Necoechea, 2005: 15), la configuración y negociación de memorias colectivas; no vinculadas a “recipiente[s] inerte[s] de los designios del otro poderoso” (Necoechea, 2005: 18), sino a gente común que cobró conciencia de sí misma y se asumió como agente histórico.

Habría que celebrar la existencia de propuestas y proyectos como estos, toda vez que sus logros comienzan a percibirse como medios culturales para que la escuela reconsidere su papel social como generadora y transmisora de identidades sociales; los profesores se comprometan cívica y éticamente con los problemas que más aquejan a los miembros de sus escuelas; y para que los alumnos ejerzan un papel crítico en la interpretación del pasado, participen activamente en su presente y generen con su comunidad posibles futuros.

2.3. De lo social a lo particular; de lo individual a lo colectivo: el constructivismo sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

La elección de los salones de clase como escenarios donde fuese posible investigar qué se aprende y se enseña, qué estrategias se ponen en práctica para ello y qué significados le dan los estudiantes a los “nuevos” conocimientos adquiridos, es producto de un acercamiento por parte de los docentes/investigadores que no se limitan a validar didácticas a manera de manuales preestablecidos o recetas infalibles. Y que más bien se proponen

comprender las circunstancias, a los actores y los procedimientos que construyen y transforman cotidianamente el conocimiento en un contexto escolar específico.

Por constructivismo sociocultural se entiende la idea de que el individuo presenta un papel activo en la significación de su aprendizaje, el cual es producto de la interacción entre el ambiente que lo rodea y “sus disposiciones internas” (Vygotsky, 2009). Durante la estancia en el CCH-Sur se aprovechó la capacidad participativa de los chicos, sus conocimientos previos acerca de los tópicos empleados y la interacción entre ellos mismos. Se consideró al estado real de su desarrollo cognitivo (las respuestas ofrecidas en el examen diagnóstico que resolvieron) como una ventana abierta al cambio (Vygotsky, 2009: 137); y se estimó que la comunicación y cooperación entre pares funcionarían como variables positivas para su transformación.

A esas razones se atribuye la exhortación intencional que se le hizo a los alumnos para que compartieran sus ideas, las criticaran y entre todos sacáramos conclusiones. El trabajo en equipo también contribuyó a producir similares resultados: la interacción entre alumnos con diferente “*nivel evolutivo real*” (Vygotsky, 2009: 132), es decir, la facultad autónoma para resolver problemas situados; con la finalidad de que los más diestros en tal capacidad, auxiliaran a los aprendices en la maduración de su *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*,⁶⁷ a saber,

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2009: 133; las cursivas pertenecen al autor).

Se asumió un papel de mediador entre los alumnos y la cultura socialmente relevante, esto es, se les guió en la realización de entrevistas, manejo de conceptos,

⁶⁷ Las cursivas provienen de la versión original del texto.

interpretación de fuentes bibliográficas y elaboración de ensayos sobre un evento particularmente familiar: el terremoto de 1985. Además, se empleó la modalidad del “curso-taller” para facilitar la interacción entre los chicos, propiciar la exposición autónoma de sus ideas y seguir de cerca sus procesos de significación del pasado reciente. Los diarios de autoevaluación, los reportes por escrito de sus entrevistas y los ensayos finales sirvieron para este fin. De esta manera se transitó por las dos fases que Vygotsky califica como indispensable en todo tipo de aprendizaje situado socioculturalmente: de inicio hubo un manejo social del lenguaje cuando todos compartimos lo que sabíamos acerca de los temas presentados. A esta fase se le conoce como *interpsicológica*.

Posteriormente, otra clase de lenguaje, esta vez *internalizado* entre los alumnos, se manifestó individualmente cuando la exigencia fue ofrecer una interpretación personal sobre lo abordado. La capacidad de los chicos para planear y controlar su comportamiento hacia ese fin, o en todo caso para prever respuestas ante eventualidades (Vygotsky, 2009: 50-52), fue considerado como una señal visible de que la fase restante del aprendizaje, la *intrapsicológica*, estaba siendo puesta en práctica.

Desde la óptica sociocultural, el “pensamiento y el habla resultan ser la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana” (Vygotsky, 2010: 234). La decisión de trabajar con el desarrollo del “pensamiento verbal” (Vygotsky, 2010: 279) por medio de su manifestación declarativa, explicativa, relacional, organizativa y valorativa, respondió a la tarea de usar el significado de las palabras como unidad de análisis; y a hacer más visible “la naturaleza histórica de la conciencia humana” (Vygotsky, 2010: 243). En consecuencia, si interesaba conocer qué sabían los estudiantes acerca de los días del terremoto de 1985 en la ciudad de México, había que pedirles que nos lo explicaran por escrito. La organización, significación y valoración de su conocimiento estaría flanqueada por su forma de

comunicarlo. A su vez, la posibilidad de que los alumnos entrevistaran actores del acontecimiento histórico y con ello produjeran fuentes históricas se encontró ligada en todo momento a tomarlos en cuenta para construir en colectivo nuevos conocimientos históricos.⁶⁸

2.3.1. Metodología etnográfica educativa: un recurso para investigar la narrativa sobre el pasado reciente en las escuelas.

La memoria colectiva encuentra en el lenguaje su principal vehículo de transmisión. Los signos actúan como mediadores simbólicos entre el mundo externo e interno del individuo (Bertely, 2013: 31). De manera que cuando verbalizamos la realidad lo que estamos haciendo es significarla; negociar nuestras percepciones acerca del ser y estar en ella (Necoechea, 2005: 15). El sentido de los recuerdos y los olvidos encuentran su condición social precisamente en el acto comunicador de las experiencias humanas (Benadiba, 2007: 34).

En consecuencia, se empleó la metodología etnográfica⁶⁹ para comprender los eventos culturales que tienen lugar en la cotidianeidad de un centro escolar; con el propósito de describir y explicar el sentido que estos cobran en la interpretación de quienes los viven; porque ofrece visiones amplias (no fragmentarias) de los fenómenos áulicos y la

⁶⁸ Al respecto de la tradicional transmisión de datos del profesor al alumno en las clases de historia, Alan Dalongeville considera que resulta más productivo emplear didácticas constructivistas porque le permiten “al otro que se forme conciencia de sus propias prácticas para intentar aportarles algún cambio” (Dalongeville, 2003: 2)

⁶⁹ Las investigaciones etnográficas vinculadas con los espacios educativos datan de los años sesenta en Inglaterra y setenta en Estados Unidos. En México, los años treinta y cuarenta del siglo XX marcaron el inicio del empleo de esta metodología antropológica para conocer qué pasaba dentro de las escuelas en áreas rurales e/o indígenas del país; justo para que a finales de los años setenta encontrara sistematización y se extendiera a las zonas urbanas también (Bertely, 2013: 17). La descripción y explicación de las diferentes corrientes etnográficas en educación escapan, por su variedad y especificidad, a los propósitos de este trabajo. Basta afirmar que la lectura, selección y aplicación que se hizo de ellas obedeció a que fueran útiles a la hora de registrar, interpretar e intervenir como investigador cualitativo en los fenómenos educativos observados.

relación de sus componentes; para revertir la condición de ignorancia en que me encontraba con respecto a cómo se experimenta la interacción social que se produce dentro del Colegio. Y en el entendido de que se pretendió diferenciar el discurso escolar de carácter institucional (el Plan y Programas de estudio, el currículo de historia, las planeaciones didácticas, etc.) de las voces, sentimientos, inquietudes, aprendizajes, valores y conductas que emergen de “los otros”, los estudiantes.

Por medio de la metodología etnográfica se buscó conocer qué elementos del programa de estudio de historia del CCH- Sur eran legitimados por los chicos, cuáles no y a qué razones obedecía la disposición/oposición hacia los discursos históricos aparentemente dominantes. También se convino la necesidad de deducir de qué forma podía articularse una práctica docente que tomara en cuenta los conocimientos, intereses y expectativas de los estudiantes, sin descuidar la lógica en que se produce la estructuración del conocimiento histórico en espacios sociales contextualizados. La premisa era simple: produciéndose testimonios donde alumnos y docentes dieran cuenta de su experiencia como interlocutores en procesos socioculturales inscritos en el aula, se generaría una significativa “orientación epistemológica” (Bertely, 2013: 27)⁷⁰ en torno a cómo se comporta la sociedad en contextos educativos singulares como la escuela.

Además, se refrendaría el supuesto de que los fenómenos educativos no son producto exclusivo de las normas y currículos institucionales, sino que coquetean en mayor medida con los terrenos de las relaciones humanas cotidianas (Merchán, 2010: 109).

⁷⁰ María Bertely es una profesora/investigadora mexicana que ha formado epistemológica, teórica y metodológicamente a etnógrafos educativos. La publicación de su trabajo de campo en contextos escolares urbanos, rurales e indígenas, ha contribuido a evidenciar la diversidad de condiciones socioculturales y geográficas, estructuras, ritmos, actores y conflictos que intervienen en la asignación de utilidad y sentido a los aprendizajes escolares. Y de manera relevante, ha puesto de manifiesto el papel que juegan la identificación afectiva y el proceso el autoconocimiento que el docente experimenta al seleccionar, observar, analizar, interpretar e intervenir en su objeto de estudio.

Tomar conciencia al respecto podría fortalecer nuestro criterio para intervenir en las realidades que nos constituyen y que al mismo tiempo nosotros reconstruimos simbólicamente a través del lenguaje y del pensamiento, como sostiene Vygotsky (2010).

Se sabía que al estar presente dentro del salón de clases se modificarían, inevitablemente, los códigos, encuadres significativos, normas de comportamiento y criterios de validación (Bertely, 2013: 30-31) empleados ordinariamente en ese espacio por los alumnos. Incluso fue asumido que se observaría un fenómeno educativo y se participaría en él a la vez;⁷¹ no sin ser influenciado por las interpretaciones que se produjeran al respecto. El desafío consistió en hacer explícitas mis “prenociones teóricas y personales, así como sus transformaciones” (Bertely, 2013: 40) mientras interpretaba los propósitos, ideas políticas, principios éticos y entramados culturales de los estudiantes. Por medio de ello se establecieron las condiciones adecuadas para generar una “fusión de horizontes” (Bertely, 2013: 37) que integrara las “clases de verdad” (Bertely, 2013: 38) emitidas por el sujeto interpretado y al mismo tiempo incluyera la autocomprensión experimentada por el intérprete con los nuevos hallazgos y la modificación de sus ideas iniciales.

Si las voces estudiantiles serían la materia prima que proporcionaría cuerpo a esta investigación había que perderles extrañeza y reconocerles el papel protagónico que desempeñan en la significación del pasado reciente. Democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo fue entendido como la obligación de proporcionarles a los chicos una serie de instrumentos que les permitieran sacar sus propias conclusiones acerca de cómo se

⁷¹ La técnica etnográfica denominada observación-participante se basa en la presencia del investigador dentro del campo de estudio donde tiene efecto el “desenvolvimiento natural de los sucesos” estudiados. A pesar de que su intervención es indirecta al momento de documentar detallada y sistemáticamente “los acontecimientos de interacción calificados como básicos”, no puede evitar la modificación de “lo que sucede en el espacio observado” (Bertely, 2013: 48-49). Practicar la observación participante consiste en “reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido” (Bertely, 2013: 49).

estructura el conocimiento histórico y qué utilidad contemporánea tiene manejarlo y valorarlo. A su vez se eligió la metodología etnográfica como un instrumento que logra relativizar el conocimiento social comunicando la diversidad de representaciones sociales que intervienen en el desarrollo de una lógica escolar presuntamente guiada por criterios oficiales y perfiles de egreso unívocos.

Para María Bertely, Clifford Geertz, Michel Foucault y Antonio Gramsci, la hegemonía, la ideología y el poder son referentes teóricos que contribuyen a clarificar las clases de relaciones/conflictos entre el intérprete y el sujeto interpretado; así como la construcción de “diversas clases de verdades” entre ellos (Bertely, 2013: 41-42). Si aceptamos que el aula es un espacio social donde se generan tensiones derivadas de la definición y uso de las tres categorías teóricas referidas; y que son los alumnos quienes menos oportunidad tienen de expresar cómo las viven y qué sentido les encuentran, entonces resulta pertinente considerar como elemental la función del docente-investigador para “contribuir a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar” (Bertely, 2013: 36).

Especial atención han concedido Keith Barton y Linda Levstik a los mecanismos socioculturales que emplean los alumnos para significar el pasado. Por ejemplo, Barton y Levstik afirman que los contextos socioculturales: familia, amigos, medios de comunicación, literatura, museos, viajes, etc., en que se desenvuelven los alumnos influyen poderosamente en la construcción y valoración de su pensamiento histórico (Levstik, 1999: 6; Barton, 2010b: 103). Los estudios acerca de qué saben sobre el pasado de su país y sobre el de otras naciones del mundo los estudiantes estadounidenses (Barton y Levstik, 2004;

Levstik y Barton, 2008),⁷² los neozelandeses (Levstik, 1999)⁷³ y los de Irlanda del norte (Barton, 1998)⁷⁴, ejemplifica genuinamente cómo influyen la identidad y el contexto local (creencias religiosas, clases sociales, prejuicios, ideologías, condiciones étnicas, géneros, etc.), en las representaciones sociales que los chicos elaboran acerca de *su* pasado y el de los *otros*. Nos orientan acerca de cómo, “las ideas de los estudiantes sobre la historia dependen, en parte, de la naturaleza de su formación” (Barton, 2010b: 105).

Un currículo de historia que ignore el marco sociocultural de los estudiantes se expone que estos no puedan verse reflejados en él (Barton, 2010: 25). Frente a este dilema, Levstik propone reformular el contenido de los currículos de historia concediéndole mayor seriedad a las ideas que los estudiantes tienen sobre la materia: si se detecta qué saben sobre el pasado y qué significados encuentran en dicho saber, se incrementarán las posibilidades de que los profesores puedan integrar diferentes identidades históricas en el presente (Levstik, 1999: 29). Un currículum que exalta el patriotismo sin considerar otras formas de pensar, sentir y ser en el mundo, continuará suprimiendo.⁷⁵

Así pues, se consideró inconveniente que los estudios etnográficos educativos se reduzcan a la recolección descriptiva y anecdótica de datos empíricos sin terminar de explicar cómo se desarrollan los conflictos, las interrelaciones, las negociaciones, los

⁷²Levstik y Barton encontraron que los afroamericanos son más renuentes a aceptar el currículo de historia que alude a una identidad nacional basada en la libertad y el progreso; preferían anteponer su identidad étnica. Otras minorías norteamericanas basaban su interpretación histórica en creencias religiosas; se distanciaban de las laicas.

⁷³ Entre sus hallazgos, Levstik registró que los estudiantes neozelandeses son capaces de mostrar interés por *su* historia tanto como por la de los *otros*. Es decir, que coexiste entre ellos, como sociedad poscolonial multicultural, la capacidad de fusionar una identidad global con una local. Incluso, se presentaron casos en que les resultó más atractiva la historia extranjera que la propia.

⁷⁴ En este caso, se observó que un número considerable de estudiantes seleccionaba del currículum de historia sólo aquellas explicaciones sobre el pasado que reafirmaran las ideas sectarias que más se aproximaban a lo que habían aprendido fuera de la escuela.

⁷⁵ Mario Carretero estima que la disyuntiva actual de los currículos de historia es precisar si ésta debe “forjar patriotas o educar cosmopolitas” (Carretero, 2006: 11); en el entendido de que la “construcción identitaria [es un] eje que estructura [las] representaciones culturales” (Carretero, 2006: 12).

silencios y las representaciones sociales de los alumnos y profesores en el complejo entramado cultura de la educación escolarizada. Por consiguiente, no se perdió de vista la conveniencia de trabajar con una escala macro y otra micro social paralelamente, la primera para contextualizar los fenómenos áulicos en procesos sociales, políticos, económicos y culturales más amplios; y la segunda para comprender cómo se viven cotidianamente en voz de sus propios protagonistas.

A través de un diario de campo⁷⁶ se registró cómo respondieron los chicos ante una propuesta de trabajo alterna a la de su profesora de historia, la Mtra. Laura Favela. La lectura del diario de campo se contrastó con la información proporcionada por la videograbación⁷⁷ de las sesiones de trabajo de la práctica docente investigativa. El registro escrito y el audiovisual sirvieron para interpretar el desenvolvimiento del grupo ante la irrupción de un agente externo a su clase cotidiana de historia.

La observación-participante que se adoptó como metodología etnográfica para involucrarme en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la memoria colectiva perteneciente al terremoto de 1985; y el empleo de la investigación-acción para clarificar cómo era recibida una didáctica de la historia que consistió en la realización de entrevistas para hurgar entre los recuerdos de quienes vivieron el siniestro y le daban un significado actual,

⁷⁶ Un diario de campo es el registro cotidiano y detallado que un investigador elabora sobre los eventos y significados de su objeto de estudio. En él concentra lo que piensa, siente y se transforma acerca de su intervención como observador-participante. Simultáneamente sirve para “triangular” la perspectiva subjetiva del docente (sus creencias y paradigmas), su referente empírico (las evocaciones culturales de sus alumnos) con el marco teórico (categorías sociales) consultado. Su cualidad de herramienta autorreflexiva facilita la reconstrucción de los diferentes niveles de significación de la práctica educativa (Barabtarlo y Zedansky, 1995: 53); y posibilita la aprehensión de “un mundo y un estado emocional del momento que se ha perdido en el tiempo y la distancia” (Woods, 1987: 117).

⁷⁷ Se empleó el recurso de la videograbación para registrar y analizar la interacción de los estudiantes entre ellos mismos y conmigo. Además, porque permitió que yo mismo pudiera observar y evaluar mi propia participación docente situándome como objeto de mi propia reflexión (Boggino y Rosekrans, 2004: 76-77).

contribuyeron a generar datos empíricos sobre cómo transcurrió “normalmente” una clase de Historia de México II para un grupo de cuarto semestre proveniente del CCH-Sur.

A su vez, ambas metodologías etnográficas me acompañaron en un proceso de autoconocimiento del que doy cuenta al describir y explicar cómo se transformaron mis enfoques teóricos durante y después del trabajo realizado con los estudiantes del CCH-Sur.

2.4. Los días del terremoto de 1985 en la ciudad de México: escenario contemporáneo de memorias colectivas.

El jueves 19 de septiembre de 1985, a las 7:19 a.m., un sismo de 8.1 en la escala de *Richter* sacudió a la ciudad de México durante un minuto y medio. Al día siguiente, una réplica de 7.3 grados *Richter* ocurrida a las 7:38 p.m., volvió a golpear la capital del país. El epicentro ocurrió cerca del puerto Lázaro Cárdenas, en las costas de Michoacán. Sin embargo, el terreno acuoso e inestable del Distrito Federal, provocó que los efectos destructivos fueran más fuertes en esta zona que en cualquier otra región de la república mexicana (Salcido, 2010: 7-8).⁷⁸ El movimiento oscilatorio y trepidatorio del terremoto y su réplica destruyó, parcial y/o totalmente, 5728 inmuebles, de los cuales 3745 era de uso habitacional; 840 de uso comercial; 704 de uso educativo; 345 edificios de oficinas; 41 de hospitales; 33 edificios de uso recreativo y 19 de uso industrial (Salcido, 2010: 28). Las delegaciones más afectadas fueron: Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Benito Juárez, Gustavo A. Madero, Iztacalco e Iztapalapa. El número oficial de muertes se estimó en seis a

⁷⁸ De acuerdo a los especialistas, los terremotos son “rupturas de la corteza terrestre que se producen por los movimientos muy lentos de las placas de la Tierra” (Lomnitz, 2005: 11). La Placa de Cocos y la Placa de Norteamérica atraviesan el territorio mexicano. La energía acumulada por la fricción entre ambas fue lo que generó las “ondas sísmicas o vibraciones del terreno” que desencadenaron el terremoto de 1985’85 (Salcido, 2010: 24). Ocurren varios kilómetros al interior de la corteza terrestre y aún no existen medios para predecirlos.

siete mil personas; el de heridos en diez mil. No obstante, fuentes extra oficiales estiman que los decesos rondan los cuarenta mil seres humanos (Salcido, 2010: 8).

Las más de cincuenta mil familias que perdieron su hogar; los cerca de doscientos mil que quedaron sin empleo; ambos en situación socioeconómica vulnerable, fueron las secuelas más evidentes y difíciles de resolver de este siniestro.⁷⁹ Desnudaron también la negligente y corrupta actuación por parte del gobierno y empresas constructoras al planear y edificar viviendas con materiales de baja calidad, “malos estudios de subsuelo” y “especificaciones inferiores a las exigidas en los contratos” (Salcido, 2010: 12, 15). La respuesta tardía por parte del ejecutivo federal, su alarde de autosuficiencia, y el mensaje que dirigió a la sociedad para conminarla a mantener el orden y quedarse en casa mientras las “autoridades” resolvían el problema, mostraron hasta qué punto el poder no era negociable; por otro lado evidenciaron el grado de descomposición de nuestro sistema político y la apremiante necesidad de crear espacios e instrumentos de participación política más autónomos y democráticos con respecto a los del régimen en turno (Monsiváis, 2006; Poniatowska, 1988; Pacheco, 1986; Salcido, 2010).

De la experiencia de movilizarse espontánea y solidariamente contra el desastre ante la pasividad del Estado; organizar brigadas voluntarias de rescate; escarbar a mano “pelada” para encontrar sobrevivientes entre los escombros; preparar comida y obsequiarla a los hambrientos y afligidos; dirigir el tráfico vehicular; apagar incendios; utilizar el

⁷⁹Rabell y Mier y Terán (1986) identificaron tres principales problemas en las zonas más afectadas por el terremoto: “deterioro, hacinamiento y carencia” (Rabell y Mier y Terán, 1986: 23). Sus pobladores tenían otra serie de características marginales: vivían en vecindades y las rentaban; las familias eran extensas y las mujeres (separadas, divorciadas y viudas) las encabezaban; su ingreso era inferior a dos salarios y medio (\$3.125), ya que en su mayoría no eran patronas sino trabajadoras por cuenta propia (Rabell y Mier y Terán, 1986: 15, 17, 24, 26). Otro tipo víctimas contaban con “salario medio” y habitaban condominios: “conjuntos habitacionales administrados por el Estado” o departamentos propios o rentados al “mercado privado de la vivienda” (Ziccardi, 1986: 141). Todo ello enmarcado en el tercer año consecutivo de crisis económica y de recorte al gasto público, durante el sexenio neoliberal de Miguel de la Madrid (Rabell y Mier y Terán, 1986:26).

ingenio de “radioaficionado” para informar y animar a la población; llevar un poco de alegría teatral a las zonas devastadas; marchar y acampar; conformar agrupaciones vecinales y sindicatos; y exigir juicio a los responsables y garantías de trabajo y vivienda dignos para los ciudadanos (Salcido, 2010: 437), se consolidó la incipiente sociedad civil.⁸⁰

De una ciudad convertida en un “laboratorio de trabajo colectivo inédito” (Ziccardi, 1986: 182) surgió la idea de construir una relación no clientelar ni burocrática entre el Estado y la sociedad. Al ponerse en práctica el primero fue reconocido como “un organismo público que [representa] los intereses del conjunto de ciudadanos que pretende beneficiar” (Ziccardi, 1986: 182). Y a estos últimos como los nuevos actores sociales que posibilitaban la interlocución y negociación con el gobierno para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos (Massolo, 1986: 200).

La memoria de los días del terremoto está vigente en la cotidianidad de los capitalinos porque la muerte y/o desaparición de parientes y conocidos es difícil de olvidar; debido a que el horror y la incertidumbre se adueñaron de quienes, en una ciudad “como bombardeada” (*El informador*, 1985), perdieron su hogar y con ello una parte de su identidad y futuro. La realización actual de simulacros ante sismos también mantiene en vilo los recuerdos. De manera particular, la conmemoración oficial del evento cada 19 de septiembre⁸¹ lo ha convertido en una página fúnebre de nuestra historia.

⁸⁰ Por este término se entiende a la “diversidad de personas con categoría de ciudadanos que actúan generalmente de manera colectiva para tomar decisiones en el ámbito público [concerniente a la ciudadanía], fuera de las estructuras gubernamentales” (Salcido, 2010: 441). Sus principales cualidades “autogestivas” son expresadas en “[las] lecciones de solidaridad, entrega, cordialidad, sentido del humor, y en momentos, de sana discrepancia expresada como reticencia o alejamiento” (Monsiváis, 1987: 79).

⁸¹ Esta fecha fue designada Día Nacional de Protección Civil por el ex presidente de México Vicente Fox Quesada, el 18 de septiembre de 2001 (Recurso *web*: <http://www.proteccioncivil.gob.mx/work/models/ProteccionCivil/Resource/6/1/images/dddnpc.pdf>. Consultado el 22 de septiembre de 2012).

Por otra parte la ciudad de México fue reconstruida, esta vez con “lugares de la memoria”, que fueron erigidos para no olvidar lo que ocurrió y para tener presente simbólicamente a los caídos. A su vez, en la reactualización de la memoria sobre el terremoto, las fuentes escritas han jugado un papel central para dejar constancia que durante los días del terremoto se produjo una “*toma de poderes* en la cual el pueblo se convirtió en gobierno y [el] desorden oficial en orden civil” (Monsiváis, 2006: 64).

De manera natural y lamentable, los efectos de todo movimiento considerable de las placas tectónicas del Pacífico, de Cocos y de Norteamérica seguirán causando sismos en el inestable suelo en que se encuentra construida la ciudad de México. Es por ello que puede afirmarse que la memoria del terremoto de 1985’85 sigue tan viva como hace veinte y ocho años. Y que su problematización dentro de los espacios educativos, a través de la recuperación de las memorias colectivas de este evento, contribuye a discutir el pasado reciente, a formar una cultura ciudadana para prevenir futuros siniestros, a identificar cómo se construye nuestra identidad, y a valorar la diversidad de enfoques subjetivos en relación a un mismo acontecimiento histórico.

Capítulo 3

“Escuchar para aprender”: aproximaciones a la construcción del pensamiento histórico a través de la historia oral y las memorias colectivas

3.1. El escenario

El Colegio de Ciencias y Humanidad Región Sur (CCH-Sur) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue el centro educativo donde se realizó la instrumentación de la práctica docente investigativa.⁸² La Mtra. Laura Favela Gavia, docente del plantel, facilitó su grupo de Historia de México II, perteneciente al cuarto semestre del turno matutino con la intención de permitirme conocer qué sabían sus alumnos acerca de la relación entre la memoria colectiva, la historia oral y el terremoto de 1985 en la ciudad de México. Asistí a cuatro sesiones de dos horas cada una (martes y jueves de 7:00 am a 9:00 am)⁸³. Cuando llegué se encontraban trabajando los temas de la transición del Estado benefactor, el neoliberalismo y la globalización de 1970 a la fecha en México, correspondientes a la Unidad IV. Esta situación me facilitó contextualizar las condiciones socioeconómicas previas y posteriores al terremoto de 1985 en la capital del país.

La Mtra. Favela valoraba a este grupo como el mejor que había tenido como docente en los últimos ocho años. Mencionaba que eran un grupo “de excelencia” debido a que conocía “el nivel de responsabilidad” con el que trabajaban; y porque “lo que hacen lo hacen bien y lo hacen mucho más que bien” de cómo ella lo pedía.

⁸² Una práctica docente es una actividad presencial en una escuela de la EMS, con carácter evaluativo para la asignatura del mismo nombre que es impartida dentro de la MADEMS. La cual tiene por objeto diseñar e instrumentar una planeación didáctica donde se exhiban y expliciten los criterios sicopedagógicos, disciplinares, éticos y metodológicos empleados por el docente. De este ejercicio educativo se desprenden las presentes argumentaciones.

⁸³ Inicialmente la práctica docente estaba pensada para realizarse durante ocho sesiones, pero al no contarse con las condiciones mínimas para hacerlo (horario y lugar) se optó por sintetizarlo en cuatro. De manera que se omitieron algunas actividades y se reforzaron otras. Se prefirió la lectura y redacción de fuentes escritas, así como la realización de entrevistas porque se interpretarían las representaciones sobre el pasado provenientes de ellas; fue descartada la proyección de documentales sobre el tema por la escases de tiempo y de bibliografía especializada al respecto.

Las altas expectativas cifradas en estos alumnos y respaldadas por la ayuda, atención y retroalimentación educativas brindadas por su maestra, parecían reafirmar su autopercepción positiva, estimular su elevado rendimiento y confirmar las expectativas positivas depositadas en ellos. En términos de “excelencia” me fue presentado el grupo y de esta manera respondieron durante mi estancia. Yo mismo fui contagiado de esa percepción, me entusiasmé y decidí tratarlos como tales.

El grupo contaba con un total de cuarenta y nueve alumnos, de los cuales se presentaron cuarenta y seis de manera regular durante las cuatro sesiones. Veintiséis eran hombres y veinte mujeres. Veintiuno contaban con diecisiete años de edad, diecinueve con dieciséis, tres con dieciocho y tres no lo especificaron. Sus delegaciones de procedencia eran variadas: Tlalpan, Magdalena Contreras, Coyoacán, Benito Juárez, Tláhuac, Xochimilco, Milpa Alta, Iztapalapa e Iztacalco. Las tres primeras eran las de mayor incidencia.

Otro dato más que puede arrojar luz sobre las características socioculturales de los integrantes de este grupo se encuentra en el grado de estudios de sus padres. Al respecto, más de tres cuartas partes de sus progenitores cuentan con estudios de nivel medio superior concluidos, y más de la mitad acabaron una carrera universitaria o técnico-profesional; gran parte de ellos estudiaron en el CCH, o en las “prepas” y facultades de la UNAM.⁸⁴ El rastreo de estas trayectorias académicas exitosas puede suponerse que inciden positivamente sobre el grado de aprovechamiento escolar y expectativas de vida de sus hijos. Una razón más que ayudaría a comprender por qué se comprometieron tanto a participar activamente en mi práctica docente/investigación y a entregar trabajos de muy buena manufactura.

⁸⁴ Esta información se obtuvo a través de la entrevista que los alumnos aplicaron a sus padres (Anexo 2).

Dentro del CCH-Sur otras condiciones inciden en la interacción cotidiana entre profesor-alumnos o alumnos-alumnos. Al respecto, los salones cuentan con pupitres para dos personas, donde las parejas de estudiantes se sientan frente a frente formando un rectángulo; mismo que es completado por un escritorio colocado en una de sus bases. Esto permite que el profesor pueda observar a- y pueda ser observado por- todos los alumnos al transitar frente y detrás de ellos; y que al mismo tiempo los estudiantes interactúen entre sí al realizar actividades escolares y al conocerse con mayor intimidad.

El contexto auditivo del lugar no es el óptimo debido al ruido que producen los estudiantes que se reúnen en los pasillos, jardineras y áreas verdes para platicar y jugar con sus amigos y/o novios/as. En consecuencia fue necesario que quienes nos encontrábamos dentro del salón tuviéramos que elevar la voz para lograr escucharnos.

Además de lo referido todo salón está equipado con dos pizarrones, uno para emplear plumones y otro para marcar con gises; y de un proyector conectado a una computadora y unas bocinas, que en su conjunto permiten trabajar con material audiovisual. Las ventanas cuentan con cortinas oscuras que impiden que entren los rayos del sol mientras se están proyectando imágenes.

3.2. Primera sesión (29 de marzo de 2011)

La Mtra. Favela me presentó con su grupo y explicó que mi presencia podría “alterar su forma de trabajo cotidiano”, pero que había tomado el riesgo porque confiaba en la alta calidad de sus pupilos al momento de asumir responsabilidades. Al sentirse aludidos los chicos voltearon a vernos (a ella y a mí). Atraída su atención fue más sencillo explicar por qué y cómo emplearíamos la historia oral como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de la historia contemporánea; particularmente de la mexicana, debido a la

facilidad para localizar y entrevistar a fuentes orales que vivieron los días del terremoto en la ciudad de México durante 1985. Mientras yo hablaba la maestra se colocó en el fondo del salón, a un costado de la cámara de video. Notó que el tono de mi voz era débil, me hizo el comentario mientras los alumnos realizaban una actividad y yo corregía la situación.

Un elemento que facilitó el involucramiento del alumnado desde el comienzo de la primera sesión fue que previamente la Mtra. Favela se anticipó a mi intervención enviándoles por *e-mail*⁸⁵ el formato de entrevista (Anexo 2) que emplearían con sus padres, en primera instancia, y con actores sociales durante el terremoto de 1985, posteriormente.

Por principio de cuentas les dicté el título del tema, en segundo lugar los propósitos del mismo y por último un examen diagnóstico (Anexo 1) que buscaba rastrear los conocimientos que tenían en materia de memoria colectiva, participación ciudadana y terremoto de 1985. Tomaron hojas de algún cuaderno y comenzaron a resolverlo a las 7:49 am., en plena sensación de tranquilidad: había conversaciones esporádicas, risas y, pese a que se tomaron en serio la actividad, sus rostros no denotaban preocupación. Los reactivos tres, nueve y diez del Anexo 2 les parecieron los más ambiguos, quizás porque faltaba ahondar un poco más en los tópicos señalados o porque están mal redactados. Intervine para aclararlos y al final fueron resueltos satisfactoriamente. A las 8:05am concluyeron los dos primeros alumnos, un tercero lo hizo a las 8:08; el último al término de la clase, ya que llegó tarde.

Conforme la mayoría de los alumnos terminaron su examen diagnóstico les proyecté una presentación de *power point* (PPT) acerca de la memoria colectiva (Anexo 4). Para definirla me apoyé en los trabajos de Carretero, Rosa y González, 2006; Jelin y Lorenz,

⁸⁵ Me auxilié de este recurso para economizar tiempo en clase; así como enviarles material que emplearíamos en futuras sesiones, hacerles aclaraciones, recibir sus cuestionamientos y trabajos, y remitirles, a manera de retroalimentación, una síntesis de todo el trabajo realizado.

2004; Aguiluz y Waldman, 2007; y Arriarán, 2010. Las dudas que surgieron fueron resueltas durante la exposición. No se les pidió que transcribieran la información (hubo quienes lo hicieron por iniciativa propia), porque el archivo PPT les fue enviada más tarde por *e-mail*.

Se dejó como tarea la realización de una entrevista a alguno de sus familiares mayores de treinta y cinco años (con la intención de que pudieran recordar el evento en cuestión, pues mientras mayor cercanía espacio-temporal se guardara con éste, el recuerdo adquiriría tintes más emotivos). Se pidió que agregaran dos preguntas de su elección a las dieciocho que ya les había enviado la Mtra. Favela. Este ejercicio sirvió de práctica para perfeccionar la técnica y usarla más tarde para entrevistar a otros personajes.

3.2.1 Análisis de resultados⁸⁶

Las respuestas que los estudiantes ofrecieron en su examen diagnóstico (y que aparecerán entrecomilladas de ahora en adelante) permitió tener un referente empírico sobre cómo conceptualizaban la memoria colectiva, la historia oral y la participación ciudadana; contribuyeron a analizar qué tipo de relación establecían entre los tres temas y qué fuentes habían empleado para conocerlos; auxiliaron en la tarea de conocer la utilidad escolar y personal que les asignaban en su vida cotidiana; y alentaron a la construcción de una didáctica de la historia que incorporara sus conocimientos previos para potenciar su interés y aprovechamiento en la asignatura.

⁸⁶ Se escogió la modalidad de presentar un análisis de los resultados por cada sesión de trabajo porque cada día varió el contexto en que se realizaban las actividades en comparación con el anterior: no asistieron los mismos alumnos ni se presentaron con el mismo ánimo, las tareas realizadas y los hallazgos encontrados fueron diferentes, y las rúbricas de evaluación fueron modificadas. Las unidades de análisis por cada sesión correspondieron a los siguientes criterios: dominio conceptual, habilidad interpretativa, destreza para trabajar en equipo y significatividad del tema. Asimismo se tomaron en cuenta variables imprevistas: emotividad, autoconocimiento, capacidad de asombro, empatía con “los otros” (los entrevistados).

Al cuestionarles qué entendían por el concepto de memoria colectiva más de la mitad de los alumnos (veintiséis, para ser exactos) respondió que se trataba de “recuerdos” que hacen alusión a “vivencias” y “hechos importantes” que “marcaron” a -o dejaron “huella” en- la sociedad; en algunos casos transmitidos “generacionalmente” a través de la “oralidad”, con presencia en “monumentos”, pero “ausentes en los libros de historia”. Un aspecto relevante en sus respuestas fue que valoraron positivamente la diversidad cultural, ya que reconocieron que la memoria colectiva se trata de una -y no la única- forma de “relatar”, “recrear” y “evocar” las “experiencias de otros”; de “ponerse en sus zapatos” y “reconstruir lo que ya no está”; incluso hubo un alumno que llegó a calificarla de “patrimonio cultural”.

Algunos adujeron que servía para “no olvidar”, para “construir nuevos conocimientos” desde “diferentes puntos de vista”; o que se trataba de vivencias que “al recabarse se transforman en hechos históricos”; es decir, se trata de la materia prima del conocimiento histórico, aunque regularmente “no forma parte de las investigaciones de los historiadores”. Una expresión que exhibe el sentido práctico que le encontraron a la memoria colectiva es la de un estudiante que argumentó que ésta contribuye a crear conciencia sobre cómo “resistir y sobrevivir” una tragedia; ya que los recuerdos del terremoto han instruido a nuevas generaciones acerca de “cómo actuar ante un fenómeno natural”. Ninguno de los alumnos aludió a la omisión como una de sus posibles funciones de la memoria colectiva.⁸⁷ Trabajé más a fondo con esta característica en la segunda sesión de mi práctica docente.

⁸⁷ El filósofo Samuel Arriarán (2010: 9-14) señala que frente a la “notable reacción contra la historia”, de cara a los “grupos que demandan la recuperación de su identidad cultural”, y a raíz del “exceso informacional [...] en el mundo posmoderno”, el olvido complementa a la memoria al adquirir sus propios usos socioculturales:

Los alumnos fueron muy condescendientes al describir las cualidades subjetivas de la memoria colectiva en sus exámenes diagnósticos. Situación que no se repitió en sus ensayos finales. Antes de que realizaran las entrevistas a sus familiares y a sujetos extraños, los chicos expresaron que “no hay una opinión exactamente común” sobre un evento, ya que “nadie vive lo mismo”. En cambio, en sus ensayos finales cuestionaron seriamente la falta de objetividad de los testimonios vivenciales. Esta contradicción se produjo después de que llevaron a la práctica el marco teórico que les fue proporcionado sobre la interpretación de fuentes orales. De manera que éste pudo haberlos confundido o provocado una confrontación con postulados científicas sobre la historia que también manejaban.

Sobre la participación ciudadana les pedí que me explicaran en qué consistía y qué características tenían quienes la practicaban. En las respuestas de su examen diagnóstico pude observar que se pronunciaron mayoritariamente por considerar que está directamente vinculada con la “solidaridad” y la “democracia”; además de guardar relación con valores como “la responsabilidad”, “el respeto”, “la tolerancia” y “la integridad”. Mencionaron que busca el “bien común”, es decir, el beneficio del “individuo” y de su “comunidad”. Y que siempre que exista “voluntad propia”, “reflexión”, “organización” y “acciones” encaminadas a mejorar “las condiciones de vida” de la mayoría, se traducirá en mejores índices de “convivencia” para los habitantes de una población. Se trata de “una obligación moral” sentenció otro de los estudiantes.

De todas las respuestas la que más llamó mi atención fue la constante referencia que hicieron al “cuidado de la naturaleza”, a saber, “clasificación de desperdicios sólidos en orgánicos e inorgánicos”, “no producir basura” o “contribuir con la disminución del

el olvido del presente para recuperar un pasado perdido, idílico; el olvido de un pasado fútil para acceder a un “mejor” futuro (moderno); el olvido que repara y perdona haciendo justicia.

calentamiento global”. Esta práctica cotidiana, trasladada a la dinámica *cecechera*, hace pensar que sus definiciones de participación ciudadana no se quedan en meros conceptos de diccionario. Su preocupación por el cambio climático y los altos índices de contaminación que padecemos actualmente los ha llevado a emprender acciones locales (que ellos entienden como ciudadanas) para revertirlo.

Entre las cualidades de los sujetos que la ejercen se encuentra una “conciencia colectiva” que promueve el “compañerismo” y evita buscar exclusivamente el “bien particular”. Hay quienes creen que se trata de “personas con valores cívicos” que sirven como ejemplos “morales” para “mejorar las costumbres de una sociedad”. Y que son individuos “cultos” y “bien informados” que auxilian en la “toma de acuerdos” para transformar “al país”. Pero así como existe este modelo con tintes más intelectuales, otros alumnos señalaron que no es necesario contar con “grados académicos” para participar ciudadanamente; que basta “pensar en los demás” y actuar con “humanismo”.

En su relación con el terremoto de 1985, la participación ciudadana apareció en sus definiciones como aquello que “se siente”: la sociedad ayudó solidariamente a quienes se vieron afectados por el sismo sin que nadie la obligara. Su respuesta fue “autónoma” y “empática”. Conceptos que los alumnos vinculan con el modelo de estudio de su Colegio, y con los cuales se sienten identificados.

En ningún momento reconocieron a la “sociedad civil” como protagonista del acontecimiento y como resultado de una emergencia ciudadana. Este término parece que no les resultó familiar.

Caso contrario es la participación ciudadana. Esta expresión tiene tal vigencia para los alumnos que incluso afirmaron que ellos mismos la han ejercitado al cooperar en tareas de su comunidad; en “mi ciudad”, dijo uno de ellos, lo que denota fuerte sentido de

pertenencia a -y de compromiso con- ésta. El mismo CCH-Sur fue calificado como un espacio idóneo para llevarla a cabo, ya que ahí se “expresan y escuchan diferentes puntos de vista”, se “dirimen diferencias” y “se dialoga para llegar acuerdos”. En el mismo sentido, la asignatura de historia es valorada por su facultad de promover la información, análisis y reflexión “de lo que pasa en mi país” y en “nuestra ciudad”. El respaldo institucional con que cuentan los estudiantes *ceceacheros* para expresar con libertad y confianza sus ideas, y la existencia de asignaturas que les ayudan a desarrollar sus capacidades argumentativas y de razonamiento, como lo es la historia, son circunstancias que inciden favorablemente en su formación ciudadana.

En otro terreno se le identificó con actividades exclusivas de “un político”, con “elecciones” y “votaciones”. Quienes así lo hicieron no estuvieron tan convencidos de que la participación ciudadana tuviera que ver con la buena voluntad y la conciencia colectiva. Más bien explicaron que “la proporciona el gobierno” a través de sus “delegaciones”, y que el papel de los ciudadanos consiste en “respetar leyes y exigir derechos”.

La lectura que pude hacer de sus respuestas sugiere que poseen un amplio conocimiento sobre qué es y para qué sirve la participación ciudadana⁸⁸. Al referirse a ella lo hicieron desde un marco autobiográfico y pragmático, esto es, realizaron una introspección para evaluar en qué ámbitos de su vida ordinaria han sido testigos o protagonistas de su uso.

Ya que ninguno de ellos vivió el terremoto porque aún no habían nacido, la información con la que cuentan acerca de este evento la obtuvieron de su familia, medios de comunicación, “documentales”, la escuela, de “lo relatado” por sus conocidos, etc.

⁸⁸ Las categorías de análisis del grado de dominio de los conceptos expuestos (memoria colectiva, historia oral, participación ciudadana y terremoto de 1985), pueden consultarse en el **Anexo 8**.

Argumentan que se trató de un evento “trágico” del que se comparte “la misma tristeza” porque “se perdieron muchas vidas” y hubo “destrucción de edificios públicos”. Reconocieron que tras el sismo existió participación ciudadana por parte de la sociedad, pues fue “solidaria” con los afectados: acudieron “desinteresadamente” a “ayudar”, colaborar en labores de “rescate”, “trabajar en equipo” para encontrar a los “heridos y desaparecidos”, etc. También creen que hubo signos evidentes de “unión” entre los ciudadanos, “sin importar clases sociales”.

Algunos estudiantes manifestaron tener amplio conocimiento sobre el sexenio de Miguel de la Madrid, en el cual ocurrió el sismo. Explicaron que el país “atravesaba por una crisis económica”, que la “infraestructura de las construcciones públicas no era adecuada” y que la política económica en turno dejaba atrás al “Estado benefactor” para dar paso al “neoliberalismo”. Como se explicó anteriormente la Mtra. Favela estaba trabajando estos temas con los alumnos, por lo que lograron contextualizar el terremoto con sus conocimientos previos mientras resolvían el examen diagnóstico.

Se mostraron inconformes por la “tardía” y “corrupta” respuesta de las autoridades con respecto al desastre. En cambio aprobaron la “rápida respuesta ciudadana”, que logró “prevenir otros desgracias”. Es posible que las anécdotas acerca de la “autosuficiencia” de la sociedad; cuando ésta “no necesitó del gobierno para organizarse y ayudar a los damnificados, les provocara orgullo a los chicos. Pese a que no vivieron el suceso han adoptado la versión “heroica” y “solidaria” sobre el comportamiento de la sociedad como propia; quizás porque su postura política es adversa al Estado y se identifican con los personajes y causas marginales; o porque la construcción de esa idea ha sido fuertemente moldeada en los círculos familiares o escolares.

En relación con el terremoto de 1985 estaban informados detalladamente sobre el tema: conocían su epicentro, las zonas afectadas, la fecha, hora, duración y magnitud del sismo; además de contextualizarlo en sus dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales. Por ejemplo, como resultado de este evento consideraron que se “modificó la relación del hombre con su espacio”, surgió una “cultura de prevención de desastres” como “los simulacros”, y se “reformularon las reglas de construcción”. Vincularon estos aprendizajes con “todas las medidas preventivas que nos han enseñado en la escuela”.

Coincidieron en que si volviese a ocurrir otro sismo de esa magnitud se despertaría en ellos inmediatamente un “instinto de sobrevivencia” que les permitiera conservar su vida para que así fuera posible ayudar a sus familiares o a quien lo necesitasen. De acuerdo a su opinión, “falta capacitación para enfrentar” estos fenómenos naturales. Aunque hay alumnos con una visión más fatalista que piensan que habrá “más muerte y destrucción”; y que ligaron el terremoto de 1985 en la ciudad de México con los *tsunamis* en Japón (2011) y Chile (2010) y los terremotos en Chile (2010) y en Haití (2010). Según ellos los sucederían “caos”, “crisis económicas” y conflictos por la sobrevivencia en que “a los ricos no les importaría la situación de los pobres”.

Los alumnos manifestaron sentirse seguros por la existencia de medidas “de evacuación y resguardo” para enfrentar nuevos sismos, pero les resultaba preocupante no saber “cómo suena una alarma sísmica” y no haberlas “puesto en práctica”. El énfasis que pone la modalidad de enseñanza-aprendizaje del CCH basada en el curso-taller, orienta a los alumnos en la adquisición de conocimientos teórico/prácticos sobre un tema. Ya vimos cómo los alerta la ausencia de una de estas condiciones de estudio.

Un caso que me sorprendió fue el de una alumna que perdió a sus abuelos durante el terremoto porque se derrumbó el edificio en que vivían en la colonia Roma. Las respuestas

de su examen diagnóstico aludían recurrentemente a “dolor”, “destrucción” y “sufrimiento”. Si bien ella no experimentó la situación, su familia ha jugado un papel primordial en transmitírsela. El ejemplo también sirve para atestiguar cómo los recuerdos y las emociones propios se componen de los de otras personas; y cómo la escuela puede incluirlos en el tratamiento histórico de asuntos complejos y contemporáneos para producir aprendizajes significativos.

El enfoque del Área Histórico-Social (AH-S) del Colegio advierte la posibilidad de que el docente incluya en su clase de historia el tema de la memoria histórica y la memoria colectiva. Sin embargo, no define sus características y tampoco establece el grado de relación o de distinción entre ambas formas de recordar el pasado desde el presente. Por esta razón la definición del término “memoria colectiva” por parte de los alumnos con quienes se trabajó no puede atribuirse directa ni exclusivamente a los propósitos del currículo *ceceachero*. Su manejo conceptual se ubica mucho más en la intencionalidad del profesor por abordarlo en su asignatura o en el interés del alumno por familiarizarse con el tema.

Caso contrario es la participación ciudadana. Al respecto, el discurso de los chicos (dentro de sus exámenes diagnósticos) guardaba mayor congruencia con el enfoque científico-humanista promovido por el AH-S. Por ejemplo, se definen como ciudadanos en la medida que ayudan a otros; se mantienen informados y ofrecen visiones críticas sobre la realidad; argumentan practicar el respeto, la honestidad, la tolerancia y valorar la diversidad con sus semejantes; y porque contribuyen con su sociedad -como lo manifiesta el perfil de egreso del CCH- con el cuidado y la preservación de la naturaleza: separan la basura, no compran productos que la dañan, la tiran en su lugar y procuran informarse acerca de cómo disminuir su “huella de carbono”.

También afirmaron que el propio CCH contribuye en crear una conciencia social, ética y ciudadana entre sus alumnos porque los anima a participar, respeta sus puntos de vista y fomenta la convivencia entre diferentes formas de pensar.

Por otra parte, la visión transversal, problematizadora e integral del currículo *ceceachero* sentó las bases para que el terremoto de 1985 en la ciudad de México fuera contextualizado en circunstancias económicas, sociales y políticas de la época. Los chicos identificaron, mediante sexenios, la forma de gobierno, las medidas financieras, las relaciones internacionales y las tensiones sociales de nuestro país. Los recuerdos colectivos que los alumnos poseían sobre el sismo, los testimonios orales que obtuvieron por medio de las entrevistas, aunado al tratamiento académico que le dieron al tema dentro del CCH, coadyuvaron a que lograran distinguir las formas “en que la gente recuerda” un mismo evento desde diferentes perspectivas espacio/temporales.

3.3. Segunda sesión (31 de abril de 2011)

Iniciamos la revisión de las entrevistas a sus familiares. Pedí que las leyeran voluntariamente. Seis alumnos y alumnas aceptaron hacerlo. Durante el ejercicio no sólo se limitaron a leer sus respuestas, sino a explicar su experiencia como entrevistadores y la describir la sorpresa que les provocó observar las expresiones faciales y corporales de sus padres mientras relataban sus recuerdos sobre el terremoto. Una vez concluidas sus intervenciones (duraron alrededor de media hora) les indiqué que encerraran en un círculo o subrayaran con color rojo las evidencias que encontraran de memoria colectiva dentro de sus testimonios familiares; la misma indicación, sólo que de color azul, correspondió a la participación ciudadana. En la parte inferior o trasera de su entrevista les pedí que justificaran por qué escogieron uno de los dos colores.

Sentí más familiaridad con el grupo. La Mtra. Favela volvió a acompañarme y me siguió aconsejando cómo aprovechar todas las cualidades de su grupo. Éste tardó un tiempo considerable (cerca de diez minutos) en acatar la indicación que di. Tuve que intervenir varias veces para que trabajaran con más rapidez.

Cumplidos los quince minutos acordados para esta actividad hice una breve contextualización del dentro del panorama socioeconómico internacional. Con ello retomé algunas de las respuestas que los alumnos dieron en relación con el fin del Estado de bienestar y el comienzo del neoliberalismo. A continuación se dio paso a la revisión de sus entrevistas por medio de la participación voluntaria. De inmediato hubo quienes se ofrecieron a hablar, por lo que me percaté que eran sumamente participativos. Durante toda la clase la Mtra. Favela estuvo tomando fotos a sus alumnos. Deseaba registrar el ambiente de trabajo que se creó en su clase con sus alumnos, mi presencia y mi propuesta didáctica.

Al término de esta actividad se les pidió a los alumnos dividirse en diez equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno y realizar la lectura de dos obras acerca del terremoto que mezclan testimonios de sus protagonistas (costureras, colonos sobrevivientes, voluntarios, etc.) con crónicas periodísticas. El es caso de *Nada, nadie. Las voces del temblor* (Poniatowska, 1988), y “*No sin nosotros*”. *Los días del terremoto 1985-2005* (Monsiváis, 2006). Ambos textos se escogieron porque contaban con vivencias cargadas de emotividad, compromiso y denuncia sociales. Asimismo porque representan un medio idóneo para que los alumnos entren en contacto con fuentes históricas que han contribuido a la configuración de una memoria colectiva acerca del . Se seleccionaron ciertos pasajes con el propósito de que los alumnos identificaran (mediante el ejercicio de los colores ya descrito) ciertas expresiones de memoria colectiva y de participación ciudadana que hemos

discutido en clase; y con ello tuvieron disponible otro material para desarrollar el ensayo que les fue pedido como parte de su evaluación.

3.3.1. Análisis de resultados

Hubo alumnos que decidieron realizar más de una entrevista con la finalidad de comparar diferentes versiones sobre un mismo evento. También quien grabó a sus familiares “para poder observar un poquito mejor sus movimientos”. O de plano quien prefirió buscar “un poquito de información acerca del tema para poder interpretar más sus respuestas”. La capacidad de investigar no fue accidental. La presencia del enfoque *ceceachero* fue confirmada en la atenta escucha que se realizó a sus exposiciones. En la explicación que cada equipo dio, quedó de manifiesto el despliegue de habilidades como la búsqueda de información, la localización de los informantes, la solución de eventualidades, y la sistematización e interpretación de la información obtenida. Por otro lado, durante las exposiciones el resto de los chicos oyeron los relatos de los expositores, guardaron silencio y pusieron atención. Por mi parte me dediqué a concentrar en la *lap top* de la Mtra. Favela⁸⁹ lo más relevante de sus comentarios.

“Mi mamá recordaba con los ojos”, fue una de las expresiones de un chico que la eligió como informante, y que interpretó no sólo su discurso sino también sus gestos y sus cambios de humor durante la entrevista. A una chica le agradó tanto “la manera de relatar las cosas” de uno de sus parientes, reconoce, que “hasta cierto punto llegué a transportarme a lo que fue el terremoto”; “como que lo sentí”, recordaba. El relato tuvo la facultad de

⁸⁹ Ella acostumbra asistir a sus clases con una *lap top*. En ella registra lo que ocurre en su clase mientras escucha a -y habla con- sus alumnos. Después les envía sus observaciones por *e-mail*. Esta actividad servía para que los alumnos se sintieran tomados en cuenta y el docente pudieran retroalimentarlos con sus reflexiones. En el proceso, incluso, pueden surgir elementos que inicialmente no fueron tomados en cuenta por el profesor. La retomé porque se adaptó a mi estilo de trabajo.

involucrar de tal forma a los chicos que se sintieron dentro de la misma historia y no al margen de ella, como regularmente confiesan que ocurre cuando sólo deben memorizar los contenidos curriculares para acreditar la materia.

La “naturalidad” que percibieron al entrevistar a sus familiares fue otro tema recurrente. Se encontraban preocupados porque creían que no sucedería lo mismo cuando tuvieran que hacerlo con extraños. Precisamente les comenté que de eso se trataba: habría que vencer la vergüenza propia y ganarse la confianza de desconocidos. También surgió la inquietud de que aquéllos les fueran a “falsear la información” justo por inseguridad. En este caso, sugerí, que era preferible reunir primero toda la información que descalificarla o dudar de su veracidad. Les reconocí que supieron improvisar correctamente cuando las circunstancias lo exigieron y/o permitieron. Uno de los alumnos reconoció que hizo nuevas preguntas a raíz de que sintió “necesario preguntar y profundizar más”.

Así como ciertos familiares mostraron mayor disponibilidad para hablar con sus hijos, otros no se prestaron con tanta facilidad. En este caso “se ponían nerviosos”, “contestaban algo diferente a lo que les preguntaba”, “no me volteaba a ver”; o definitivamente “después de la pregunta ocho [se trataba de la dieciocho], ya me contestaba, así, rápido porque ya... ya quería acabar. Y hasta el final me dijo que lo que quería en sí era olvidar ese momento tan doloroso. No le gustó”. El sismo se encontraba tan fresco en la memoria de sus familiares, a través de recuerdos dolorosos, que preferían olvidar, es decir, callar. De esta forma los alumnos atestiguaron un mecanismo de la memoria colectiva que no contemplaron en su examen diagnóstico: el olvido.

En el contenido de sus relatos pudo apreciarse cómo significaban la memoria colectiva y la participación ciudadana. El primer caso quedó expuesto cuando una alumna comentó que la memoria rebasa los recuerdos personales para situarse en los sociales: “A la

hora de las preguntas ya no me las contestó con lo que ella [su mamá] vivió, sino con lo que ella se fue enterando poco a poco”. El segundo ejemplo se trata del énfasis impreso por una alumna en el testimonio de su padre:

...él cuenta que jamás había visto una organización entre vecinos así. Porque de hecho, bueno, su casa la utilizaron como centro de acopio. Toda la gente llegaba, incluso, hasta con herramienta: picos, palas y todo eso. Y que era impresionante porque desde ese suceso como que todos los vecinos se hicieron más solidarios.

Mientras la chica nos describió esta situación su rostro cambió de sereno a exaltado; el tono de su voz bajó considerablemente; por momentos se le cortó. El grupo la observaba y escuchaba atentamente.

Otra evidencia de aprendizaje significativo, que como ya se advirtió se trata de aquel que asigna sentido a la realidad porque ha pasado por un proceso de interpretación, modificación, enriquecimiento, internalización y diversificación en un contexto sociocultural concreto, la encontré en las justificaciones que ofrecieron al encerrar en un círculo o subrayar de diferentes colores las respuestas que dieron sus parientes. En éstas ubicaron dentro de la categoría de memoria colectiva aquello que relacionaron con “recuerdos”, “sentimientos”, “vivencias” o “experiencias” propias o extrañas que se “narran” para “representar hechos pasados”; y que “cambian con el paso del tiempo”. En cuanto a la categoría de participación ciudadana señalaron lo que les pareció acorde con “las actividades que se realizaron o que hicieron falta durante el terremoto”; y con “actitudes” del “gobierno y los ciudadanos con relación (sic) al evento sucedido”, como “ayuda comunitaria” a los afectados o “exigir mejores viviendas”.

Asunto aparte lo ocupa la alumna que perdió a sus abuelos durante el terremoto. Pese a que no menciona este suceso durante toda su intervención, sí guarda silencios prolongados, suspira y se ríe con nerviosismo. Acudió con su padre y madre para

entrevistarlos, pero con ella no pudo hacerlo porque “Mi mamá como que no habla mucho del tema, ¿no?”, “tiene muy pocos recuerdos”; “mi mamá vivía en la Roma, entonces de hecho su casa... así... quedó aplastada... por un edificio”. Le cuesta trabajo hablar al respecto, por lo que infiero que quienes murieron fueron personas muy cercanos a su familia (posteriormente me enteraría que se trataba de sus abuelos maternos), y de ahí la negación de su madre a hablar al respecto.

Cambió de inmediato de tema y se refirió al padre como alguien que participó ciudadanamente: él, cuenta, acudió “primero en brigadas de rescate... así, de hecho, en la réplica estaba saliendo al edificio de las costureras, ayudando a sacar... cosas, y después estuvo en albergues... y, no sé, estuvo como que en varios lugares”. El caso del padre es diferente, explica, porque “mi papá lo habla más como en tercera persona: pasó esto y esto y así”. Fundamenta la diferenciación entre los argumentos de ambos en tanto:

Creo que una persona, de hecho, fuera del evento puede tener una memoria colectiva mucho más... mmmm... objetiva. Porque la construye en... porque siento que la memoria colectiva la construye en base a hechos que haya escuchado, o visto o algo así. Porque alguien que estuvo ahí infiltrado... o sea, si estás preocupado por tus familiares no estás viendo cómo reaccionan otras personas. O sea te ensimismas un poco por pensar en tu situación.

Su criterio de objetividad radica en el grado de alejamiento con respecto a los acontecimientos y en la posibilidad de conocerlos indirectamente, esto es, a través de textos, material audiovisual o terceras personas. El involucramiento de sentimientos personales en los testimonios de la madre le genera ciertas suspicacias que no desarrolla con el padre. El doble binomio subjetividad-falsedad y objetividad-verdad puede explicarse en función de la tradición positivista que aún impera en el manejo escolar de la historia; a saber, el tratamiento científico del conocimiento histórico por medio de datos empíricos, conceptos, metodologías, teorías y leyes a disposición del estudiante. Este fenómeno se

repitió en numerosas ocasiones, así que lo discutimos grupalmente en las dos sesiones siguientes.

Para cerrar las participaciones un alumno quiso compartir con nosotros una experiencia que tuvo con su madre al cuestionarle qué entendía por participación ciudadana:

En mi caso yo me di cuenta que mi mamá no tenía mucha idea de... acerca de lo que era participación polí... ciudadana porque cuando le refería política ella no entendía e inmediatamente se iba por los partidos. Entonces traté de explicarle que política es también lo que hace nuestra propia comunidad. Entonces la cosa cambió.

En este comentario queda al descubierto que el CCH-Sur cuenta con chicos que han desarrollado un manejo conceptual prominente de los temas tratados en clase; al grado de comparar varias opciones, distinguir cuál les parece más acertada y atreverse a sugerírselas a sus padres cuando no estuvieron de acuerdo con su punto de vista.

El apunte final sobre esta actividad es que los alumnos se identificaron con los recuerdos y sentimientos de sus seres queridos mientras los entrevistaron. Los elementos que se presentaron con suma recurrencia en sus relatos fueron conocimientos de carácter cotidiano aderezados con un alto grado de emotividad.

Hubo síntomas de confusión al diferenciar la memoria colectiva y la participación ciudadana (ocho estudiantes presentaron esta desorientación). Episodios que claramente aludían a la participación ciudadana: “Va a ser necesario que perdamos el miedo y nos atrevamos a gobernar en nuestra propia colonia. El gobierno no ha estado aquí. Aquí nosotros somos gobierno” (Anónimo, citado por Monsiváis, 2006: 160), fueron marcados de color rojo, el perteneciente a la memoria colectiva. No ocurrió lo mismo con el siguiente ejemplo, que sí fue reconocido correctamente (treinta y nueve alumnos resolvieron

adecuadamente el ejercicio), especialmente cuando existieron indicios de fechas, anécdotas y lugares relacionados con los personajes entrevistados:

...en la calle de San Antonio Abad, las sobrevivientes [costureras] se escuchaban a sí mismas decir: 'Rompí los vidrios con las manos, al angustia me empujaba' [...] Las costureras insisten: los patronos sólo quieren retirar las máquinas y llevarse cajas fuertes y mercancías; les tiene sin cuidado la vida de nuestras compañeras y la extracción de sus cuerpos [...] Abundan reportajes, entrevistas, artículos. Las costureras, epifoco moral del sismo. Hasta el 18 de septiembre de 1985, algo se sabía de la situación, desde luego, pero a nadie parecía afectarle el drama de los seres que se consumían uncidos a la rutina implacable (Anónimo, citado por Monsiváis: 136).

Sin embargo, cuatro de diez equipos decidieron subrayar párrafos completos con los dos colores (rojo y azul), en probable alusión a episodios de participación ciudadana que son narrados a manera de memoria colectiva:

Cuando el ejército empezó a tomar la dirección nadie sabía qué hacer porque nadie tenía conocimientos, lo cual resultó explicable. Lo inexplicable es la prepotencia: a los españoles por ejemplo, en el aeropuerto les retuvieron su equipo en la aduana. Roberto Zamarripa consigno en *La Jornada* que a los bomberos de Marsella los llevaron a dormir, a desayunar, a bañarse al Fiesta Palace cuando lo que ellos querían era entrar en acción y lo pedían continuamente (Poniatowska: 80).

Cuando los alumnos entrevistaron a sus padres y transcribieron la información tuvieron mayor facilidad para realizar el subrayado como se les indicó. No ocurrió lo mismo con los textos sobre el terremoto, quizás porque no les quedó claro el concepto o porque las obras consultadas tienen impreso el estilo personal de sus autores. Esta particularidad produce que la memoria colectiva y la participación ciudadana se mezclen recurrentemente hasta convertirse en un mismo asunto para el lector. Conviene tener presente estas precauciones al momento dar las instrucciones para realizar la actividad, así como para evaluarla.

Durante el tiempo que leyeron las fotocopias de las obras referidas pasé por sus lugares para que reorganizaran sus equipos y eligieran un jefe por cada uno de ellos. Éste tendría la responsabilidad de coordinar las tareas de los demás integrantes en la realización, procesamiento y presentación de las siguientes entrevistas.

Los personajes a entrevistar fueron sorteados entre los diez equipos conformados: equipo uno, un taquero del centro histórico; dos, un médico o enfermera del Hospital General; tres, chofer de transporte público del centro histórico; cuatro, habitante de Tlatelolco; cinco, costureras de San Antonio Abad; seis, médico o enfermera de Hospital Centro Médico; siete, comerciantes ambulantes de Pino Suárez; ocho, bomberos; nueve, trabajadores en medios de comunicación masiva; y diez, vecino de la colonia Roma (la Mtra. Favela, que vive ahí, se ofreció como informante). Cada uno de ellos contaría con quince o veinte minutos para exponer sus resultados en la siguiente sesión.

La última acción emprendida en la segunda clase fue la proyección en *power point* del marco teórico-metodológico de la historia oral (Anexo 5), compuesta por sus características básicas y por las estrategias a considerar antes, durante y después de realizar las entrevistas; además de algunas implicaciones éticas que no deben escapar a la mirada del entrevistador/investigador (Schwarzstein, 2001; Benadiba, 2007, De Garay, 1994). Por *e-mail* les fue enviado otro juego de diapositivas consistente en un concentrados de criterios sobre qué es y para qué sirve un ensayo (Sánchez, 2007).⁹⁰

3.4. Tercera sesión (7 de abril de 2011)

Tuve que esperar una semana porque el martes cinco de abril no hubo clase. La Mtra. Favela tuvo que salir de emergencia, por lo que esta vez debí hacerme cargo yo solo del grupo. Creí que su ausencia reduciría el grado de compromiso de los alumnos y la calidad de sus exposiciones, pero afortunadamente esto no fue así. Sin embargo, sí

⁹⁰ El orden escogido responde a analizar cómo los chicos entrevistaron e interpretaron sin ningún tipo de recurso didáctico, y cómo lo hicieron cuando se les proporcionó. En el caso de los ensayos se prefirió enviarles la información antes de pedirselos para que visualizaran la actividad y plantearan cualquier tipo de dudas en la tercera sesión (ver Anexo 2).

produjeron más ruido del ordinario. En este día se llevaron a cabo cinco exposiciones; las otras cinco se programaron para el martes siguiente.

Antes de que comenzaran a exponer expuse los criterios de evaluación para la entrega de sus ensayos individuales y pedí que los escribieran: máximo tres hojas, mínimo dos; título original; e integrado por lo que aprendieron acerca de la relación entre la memoria colectiva y el terremoto de 1985, sobre la historia oral (entrevistas), y en relación con la participación ciudadana.

3.4.1. Análisis de resultados

El equipo uno, que entrevistó a un vendedor de “tacos de canasta” del centro histórico, reportó que éste provenía de la colonia Roma, y que por tener conocidos en el barrio de Tepito “salió a echar la mano”. Su principal consigna, comentaron, es que “el gobierno prácticamente no ayudó en nada... y que... digamos fue el pueblo el que hizo todo”. Al preguntarles qué sentido tiene recordar esa situación veinticinco años después de los trágicos acontecimientos, reflexionaron que quizás “no atenerse al gobierno y pues saber que entre nos... o sea, si todos nos apoyamos así... nosotros podemos salir tal vez un poquito más lento, más despacio pero podemos salir”. No perdieron la oportunidad de interpretar sus gestos y su cambio de humor: “empezó con chascarrillos y todo eso, ¿no?... y conforme nos empezó a contar el suceso pues como que se empezó a poner muy serio y como que tenía ganas de llorar”; “como que se quería refugiar en la risa”.

Contrario a lo que suponían, fue más sencillo entrevistar a un extraño que a sus familiares. Consideran que en buena medida esto se debió a que antes de comenzar a entrevistarlo platicaron con él y se “ echaron unos tacos de todo”, es decir, “se ambientaron”. Recordaron que hace tiempo habían hecho otras entrevistas, pero que nadie

les había explicado teórica y metodológicamente cómo efectuarlas; especialmente en cuanto a que “prestáramos mucha atención a todo lo que se escuchaba del entrevistado; porque era muy importante que él sintiera que estuviera... que estuviéramos muy interesados en lo que decía”.

El segundo equipo en pasar tuvo muchas dificultades burocráticas para poder entrevistar a un médico del Hospital General: “nos pedían una carta de la escuela [del CCH-Sur]”; “no nos permitieron grabar”; “sólo dejaron que uno de nosotros hicieran la entrevista”. Fue elegida una chica, quien también menciona que no fue sencillo: “primero entré y me mandaron a un piso, bueno, al tercer piso, luego me mandaron a Dirección General, luego a primer piso, luego otra vez abajo; y así, me traían de un lado a otro...”. Finalmente la chica localizó a un médico que “se portó muy bien” con ella, al grado de obsequiarle el libro (con testimonios y fotografías) *Residencia: Hospital General, 1985-2010*, que él y otros médicos publicaron para conmemorar el veinticinco aniversario luctuoso de los muertos y heridos en el Hospital General. El material no está a la venta.

La falta de un equipo audiovisual no representó un obstáculo para la realización de la entrevista. Es más, despertó aún más los sentidos de la alumna y puso a trabajar su valoración: “él fue muy importante en todo esto del terremoto porque ayudó... fue como... dirigió rescates”. Los compañeros que debieron permanecer fuera del área de la entrevista no cejaron en su intención de conseguir más información, por lo que platicaron de manera informal con una enfermera que también estuvo presente el día del terremoto en el hospital. A ella le “hubiera encantado ser *Superman* para poder quitar todos esos escombros de... bueno, con una sola mano y poder sacar a sus compañeros, sus amigos”, describe entre risas uno de los alumnos.

Debido a que no les permitieron grabar la entrevista, la chica que entró con el doctor tomó fotos con su celular. Una de ellas muestra al doctor firmándole el libro que le regaló y otra en situación reflexiva.

El tercer equipo aclaró que al no haber localizado a un transportista del centro histórico que estuviera disponible para ser entrevistado (las condiciones dinámicas de su oficio les impedían permanecer en un mismo sitio durante mucho tiempo), decidieron dirigir su atención hacia el Jefe de la estación Zócalo del metro capitalino. Así como los dos anteriores equipos, éste no empleó guión escrito para exponer: sus recuerdos fueron los recursos que usaron para lograr darle el formato testimonial. Como el escenario cambió, los alumnos debieron incorporar nuevas preguntas a su entrevista. Una de ellas fue si el metro era un lugar seguro durante un sismo. El encargado respondió que sí, porque:

...hay zonas que son de seguridad que no sé si alguno conozca... que están adentro del metro; que aparte el metro es como un tubo, es un solo tubo. Entonces este tubo tiene una estructura muy fuerte para que cuando tiembla o, bueno, hay terremotos, solamente se mueva el tubo y no se deshaga. Por eso dice que el metro es uno de los lugares más seguros. Y que como nosotros podemos notar, el metro... al metro no le ocurrieron tantos... esteee... daños como a los edificios de arriba.

Con este comentario la exposición no sólo cumplió fines informativos, sino que nos instruyó formativamente para saber qué hacer en el metro y por qué podemos sentirnos seguros en este sitio en caso de un sismo.

El equipo cuatro se encargó de entrevistar a un residente del edificio Chihuahua, de Tlatelolco. Al colindar con el edificio Nuevo León, que se desplomó, su entrevistado asumió haber sido testigo de que:

...los vecinos de los edificios que no sufrieron daños pues salieron, ¿no? Y sin picos, sin herramienta se reunieron en... bueno, en pequeñas brigadas que se formaban entre vecinos para ayudar a mover los escombros; porque... la respuesta que tuvo el gobierno no fue inmediata, por lo que varias personas no se salvaron.

Caracterizaron este hecho como una muestra de participación ciudadana sobresaliente. También contextualizaron la interrupción de las comunicaciones en la capital como un serio problema para conocer la magnitud del problema. Con respecto a la interpretación corporal y gestual consideran que su entrevistado se sintió cómodo con su presencia y con las preguntas que le hicieron:

...estaba con su perro y él... cuando nos estaba respondiendo, pues, estaba acariciando a su perro. Él estaba muy tranquilo, no estaba nervioso ni nada. De hecho la vista, cuando te miraba, te miraba a los ojos. Él no estaba nervioso. Él estaba muy seguro de sí mismo.

Su mirada a los ojos y su mano acariciando a un perro representaron para los alumnos signos de comodidad y seguridad en su entrevistado. Una sonrisa en sus rostros aparece cuando cuentan la anécdota. Ellos mismos hablan con mucha propiedad y se muestran muy seguros durante su exposición, lo que posiblemente influyó para ganarse la confianza de su testimoniante.

Para el momento en que el equipo cinco pasa al frente, el grupo no muestra la misma atención que durante las primeras exposiciones. Platican durante éstas, elevan el tono de su voz y, curiosamente, ellos mismos emplean códigos para hacer notar que están gritando. Autoregularon su propio comportamiento desarrollando normas internas de convivencia. Una de ellas fue disminuir voluntariamente, es decir, sin la intervención del docente, el volumen de su voz para permitir la atenta escucha.

Con sus integrantes de pie, el equipo cinco relata que no obtuvieron buenos resultados porque sus prospectos de informantes, las costureras de San Antonio Abad, “nunca estuvieron dispuestas para ser entrevistadas”. Al igual que otros equipos tomaron la decisión de dirigirse a un sitio donde sí pudieran aportarles algo. Es así como llegaron con

un comerciante de lencería, quien “desde el principio se portó muy cortante” al ser entrevistado. Otro inconveniente es que no accedió a ser filmado.

De los diez equipos de trabajo, éste fue el único que leyó las entrevistas y que no respondió todas las preguntas. Tantos problemas para cumplir con la actividad se reflejaron en el desánimo con que contaron su experiencia. No obstante, son rescatables ciertos comentarios que hicieron. El primero es sobre la responsabilidad del gobierno en la licitación de construcciones públicas y privadas. En el último caso el comerciante les explicó que

...el gobierno daba licencias de... cómo se dice... construcción; las daba muy fáciles y entonces hacían construcciones súper chafas; y que las varillas en vez de ser como deberían ser: gruesas y reforzadas, eran como del ancho de un dedo de grosor.

Otra observación tiene que ver con una razón muy humana para ayudar sólo al círculo de seres queridos más próximo: el miedo. El señor reconoció que

...realmente no colaboró mucho porque tenía mucho miedo por él mismo y por toda su familia. Entonces decidieron alejarse de la zona; también por... pues por mucho miedo a todo: a que los asaltaran, a las réplicas... no sabían qué podía pasar. Se vivía un ambiente de mucha incertidumbre, mucha inseguridad.

Y el último es sobre por qué creen que los mandé a entrevistar costureras.

Respondieron que quizás porque

...son de las personas que, ah, peor lo vivieron [el terremoto], y les tocó como la peor parte. Y por ejemplo, muchas, muchas, muchas costureras murieron; pero muchas [...] Creo que ellas son las que podrían tener como memorias mucho más reprimidas. Y mucho, mucho, mucho más trágicas.

Su respuesta fue acompañada por un pesar sincero por la suerte que corrieron los personajes más desafortunados durante los días del terremoto.

En este equipo se encontraba la chica de los abuelos que fallecieron durante el sismo. Su actitud durante los quince minutos que permaneció al frente del salón es de

franco aburrimiento con respecto a la actividad: recuesta su cabeza en el hombro de sus compañeros, su mirada está perdida, bosteza, se voltea e interviene esporádicamente. La fuerte carga de trabajo que se presenta en las postrimerías del semestre *ceceachero*, aunado a la falta de interés en continuar exteriorizando su dolor en la escuela, pudieron ser las causantes de su indiferencia en esta sesión.

A continuación tocó el turno al equipo responsable de entrevistar a un médico o enfermera del Hospital Centro Médico. No les fue posible hacer lo primero, por lo que se acercaron que una enfermera que se portó “muy accesible” de inicio, pero que “comenzó a bajar la mirada y el tono de voz como a la mitad de la entrevista”; señales que fueron interpretadas como “falta de interés” de su parte. No obstante, no sólo les compartió su vivencia sino que la enriqueció con la de otros conocidos: “yo no lo vi pero me contaron que en ginecología, el edificio se lo tragó la tierra; pero antes de que se lo tragara las camillas salían disparadas por las ventanas”. Una muestra más de que la memoria colectiva se construye, como lo dice su nombre, socialmente.

Percibieron cierto grado de contradicción en su testimonio porque aludía a una buena reacción del gobierno al enviar al ejército a las calles, tanto como a su ineptitud cuando se encontraron en ellas: “sí había sido bueno que hubieran mandado al ejército inmediatamente, pero también nos dijo que muchas veces no hicieron nada, que nada más estaban ahí... de adorno, no sé, bueno, no hacían nada”. Al cuestionarles por qué creían que la enfermera tenía una doble versión sobre el evento lo atribuyeron a que:

...es también como en la memoria colectiva: todos... la gente, bueno, los medios de comunicación le decían que el gobierno estaba haciendo cosas buenas, ¿no?, para salvar a la sociedad... ayudarlos. Pero así como ella lo vivía se daba cuenta de que no era cierto; pero que tal vez esas contradicciones eran porque ella sí quería que fuera cierto. Bueno, no era cier... no era verdad, pero entonces creía que estaba pasando.

La respuesta apunta hacia un aprendizaje significativo en los alumnos acerca de la memoria colectiva: ésta se compone de diferentes conocimientos, a tal grado que su diversidad puede dotar a un mismo evento de múltiples versiones hasta volverlos contradictorios. También muestra que tanto las experiencias (“así como ella lo vivía”) como las expectativas personales (“ella sí quería que fuera cierto”) la configuran. Asimismo, el equipo admitió que no hallaron rastros de inverosimilitud en las respuestas contradictorias:

No, no creo. Pues es que ella, más bien, como que no se preocupaba por todo lo que pasaba afuera, porque ella repetía mucho: es que yo me puse a trabajar; y yo trabajaba y no salía de mi trabajo. O sea, ella se dedicaba... se dedicó a cuidar, y a cuidar, y a cuidar a los enfermos; y ella misma mencionó que ella no supo nada de la grilla que habían hecho cuando se empezaron a robar las cosas. O sea que ella estaba enfocada al trabajo. Lo demás, así, como que no le importó. Fue como, más bien, lo que le platicaron. Igual...

Lo alumnos atribuyen las contradicciones de la enfermera a “lo que le platicaron”. Las justificaron porque los conflictos provenían de “afuera” y no de su dimensión espacial más íntima: “mi trabajo”.

Por último, mediante una serie de entrevistas a dos enfermeras más jóvenes que la primera compararon que la diferencia de edades influye en la cualidad de sus respuestas. Por ejemplo, al cuestionarlas sobre si creían que la sociedad capitalina estaba preparada para enfrentar otro sismo similar o superior en intensidad al de 1985, las más jóvenes respondieron que sí, “porque había medidas de precaución y todo eso...”. Sin embargo, a la otra enfermera, de más de cuarenta años “le tocó ver el desastre y a sus compañeros muertos (sic)”, por lo que no fue tan optimista: “cuando hay simulacros no los tomamos en serio”; “ojalá no vuelva a ocurrir un evento así, porque es... traumático”.

Gracias a su perspicacia los integrantes de este equipo pudieron realizar la entrevista e interpretar que cuando se recupera la memoria colectiva de eventos trágicos, el factor

emotividad juega un papel imprescindible en la recuperación u olvido de sus recuerdos. Para alguien que no lo vivió es más difícil comprender, no ya las proporciones espacio-temporales de la situación, sino el impacto emocional que produjo en quienes sí lo presenciaron y sobrevivieron.

3.5. Cuarta sesión (9 de abril de 2011)

La Mtra. Favela vuelve a estar presente conmigo en el aula. Me advierte que sólo puede concederme media hora de su clase debido a que debe trabajar con sus alumnos, evaluarlos y entregar calificaciones (se trataba de los últimos días del cuarto semestre). No existe el mismo entusiasmo que en las tres sesiones anteriores: falta una tercera parte de grupo; y quienes sí asistieron se encontraban más ocupados en entregar trabajos finales de otras materias que en poner atención a sus compañeros que exponían; por ello salían y entraban continuamente del salón. Entre los alumnos que no se encontraban estuvieron la mayoría de miembros del equipo siete, por lo que le cedí el turno al ocho.

El término de su exposición llegó justo a la media hora de clase. En ese momento la maestra me indicó con una seña que el tiempo había concluido. Tuve que poner fin a la actividad sin darle oportunidad de exponer a los equipos siete y nueve. El diez pudo lograrlo porque sus integrantes le insistieron a la profesora que les permitiese presentar la entrevista que le hicieron como residente de la colonia Roma. Ella accedió y me brindó veinte minutos extra para que se exhibiera una última exposición y para que yo no concluyera mi práctica docente intempestivamente. Una vez que el equipo diez concluyó, se desarrolló una clase “ordinaria” de la Mtra. Favela.

3.5.1 Análisis de resultados

El equipo nueve dividió la exposición de su entrevista a un rescatista en tres partes: la presentación, la entrevista y un “detrás de cámaras” improvisado, donde “ya había terminado la entrevista y él empezó a hablar”. Particularmente en esta última sección pudieron comprobar que su informante tenía muchos deseos de narrarles su experiencia; a tal grado que “no era necesario pregun... hacerle varias preguntas para que él nos explicara todo. Y abarcó varios temas: desde lo que fue el gobierno que nunca ayudó, la ayuda que vino de otros países, las pérdidas de la ayuda que dieron...”.

Su vivencia ayudó a los chicos a contrastar actitudes de participación ciudadana con actos de rapiña que también se produjeron durante los días del terremoto: “él menciona que de Francia, ¿no?, trajeron un grupo de perros y que... bueno, a él le parece increíble que hasta los perros que trajeron se robaron uno, aquí”. O bien a dimensionar los riesgos y situaciones extremas a las que estuvieron expuestos los rescatistas: “vio una cabeza, ¿no?”; “él vio, bueno, partes de cuerpos humanos, así, en pedazos, y eso fue lo que más le impactó”. Las estudiantes se mostraron satisfechas y consternadas al conocer la versión de un individuo que vivió el evento con heroicidad y dramatismo. El tono de voz en sus discursos, la posición de sus cuerpos y los gestos de sus rostros durante la exposición así lo demostraron.

Retroalimenté al grupo leyéndoles comentarios que ellos mismos incluyeron en los diferentes trabajos que me entregaron. Demostrándoles que habían alcanzado, desde mi punto de vista, los propósitos establecidos en la primera sesión: 1) comprender cómo se construye y cómo funciona la memoria colectiva en la configuración del conocimiento histórico; 2) practicar la historia oral (entrevistas) como una técnica de investigación e interpretación; 3) valorar la participación ciudadana como un medio para generar la

convivencia y el respeto a la diversidad social; 4) y utilizar presumibles secuelas contemporáneas del terremoto de 1985 en la ciudad de México como marco sociohistórico y sociocultural para desarrollar las tres aristas referidas.

Les agradecí por la buena disposición que mostraron durante las cuatro sesiones de trabajo, e hice circular por el salón material audiovisual y bibliográfico para reforzar los tópicos señalados: documentales que abordan el tema de la recuperación de la memoria colectiva a través de las entrevistas y obras (con fotos) que conmemoran veinticinco años del terremoto de 1985.

Cuando terminé de hablar los integrantes del equipo diez se acercaron con su maestra para tener oportunidad de compartir los resultados de su trabajo. Los alumnos admitieron sentirse sorprendidos por desconocer su faceta como protagonista de un evento histórico:

...a la maestra como que se le escucha un poco de melancolía, como que se le formó en toda la garganta, cuando nos menciona que... cuando iba a su trabajo, después del sismo, en la puerta estaba una hoja pegada donde estaban los nombres de... los que trabajaban ahí, los que habían fallecido; y había encontrado ahí su nombre, o sea que la daban por muerta. Y que también le tocó reconocer... ir a reconocer cadáveres de algunos amigos, porque sus familiares no se encontraban en condiciones de hacerlo.

Los chicos llegaron a calificar estos hechos como actos de participación ciudadana. Buscaban continuamente que su mirada coincidiera con la de ella, como quien solicita signos de aprobación. Dijeron que también quedaron sorprendidos por una imagen que le quedó muy grabada a la Mtra. Favela: “entre los escombros vio una muñeca. Esa muñeca pertenecía a una niña que ella conocía... pero lo que le impresionó fue que, ah, vio a la muñeca pero jamás volvió a ver a la niña”. Lograba desviar la atención a su nerviosismo o su dolor, comentaron, a través de “referencias con otras cosas que daban risa, como que para... no sé, ocultar un poco, tal vez, de lo que a ella le dolía o le había pasado, ¿no?; y

pues creo también es como una forma, no sé, de... como de evadir algo”. Con esta clase de señalamientos los chicos me indicaron hasta qué punto habían desarrollado la capacidad de interpretar elementos subjetivos, herramienta fundamental en las ciencias sociales.

Un detalle más que no pasó desapercibido entre los integrantes del equipo fue que su maestra tomó una importante decisión para fortalecer su memoria sobre el terremoto: “como ella sabía que... de la impresión al otro día se le iba a olvidar, ella, esteee... decidió escribir en su diario todo lo que había pasado”. Elaboración que, por cierto, funge actualmente como fuente histórica para ayudarle a recordar y darle un significado contemporáneo a los acontecimientos del pasado. Quizás esto sirva como explicación para entender por qué “tiene los acontecimientos muy grabados”.

Éste es el único caso donde el informante estuvo presente en el salón de clases mientras los alumnos platicaban su experiencia como entrevistadores. Cuando ellos hablaban la Mtra. Favela los observaba con mucha atención; hubo más de tres ocasiones en que los fotografió. Inclusive, alcancé a percibir que el ejercicio no le resultó indiferente: al compartir con sus alumnos experiencias impactantes de su vida, la profesora demostró tener conciencia de su papel en la historia; asimismo autoreflexionó y construyó para sí misma y para otros una fracción de su autobiografía. En el proceso resultó positivamente retroalimentada porque se enteró cómo percibían y valoraban otras personas sus propias vivencias. La actividad figuró el reflejo que obtenemos cuando nos colocamos frente a un espejo.

La diferencia más profunda que ellos encontraron entre realizar entrevistas y leer “cómo fue la historia” radica en que se “ven las cosas desde otro ángulo” y “no te ponen lo que todo mundo dice [sino] lo que la persona vivió”. Mientras la naturalidad y la personalidad caracterizan a los testimonios de los entrevistados, los textos poseen una

condición más indirecta y reconstruida con respecto a los hechos. En esta apreciación manifestaron que existe una notoria influencia de mi parte. Sin embargo, no descartaron que “los gestos” y “las actitudes” de los informantes complementen la versión historiográfica que otros personajes ofrecen acerca de un evento:

...a veces con los mismos gestos que hace la persona, con las actitudes que toma, por ejemplo las miradas... o a veces la forma de hablar, esos, estee... esos gestos también son parte de, ay, cómo se llama... de lo que está escrito. En cambio, a lo mejor, lo que está escrito, como usted nos dijo, la persona que lo escribió lo está traduci... lo tradujo de otra, estee... persona pero ya con sus propias palabras; o sea, ya... no con las palabras de la otra persona sino con lo que él había entendido de lo que había escuchado y está escribiendo.

Para finalizar hice hincapié en que otra diferencia sustancial radica en que al hacer entrevistas se construyen nuevas fuentes históricas, inagotables por su naturaleza subjetiva; se trata de dejar abierta la puerta de la interpretación y problematización de conflictos contemporáneos, así como de contribuir desde la escuela -en su faceta de espacio social- a la transmisión de memorias sociales generadoras de múltiples identidades. En efecto, revelar “la complejidad de lo real”, “sensibilizar” y hacer visible “la alteridad” (De Garay, 2006:21) a través del discurso de los otros, son dos tareas pendientes para todo aquel docente que, a través de la historia oral, pretenda devolver “la dimensión humana a las ciencias sociales” (De Garay, 2006:22).

Concluida la intervención se tomó la decisión de permanecer en el salón y continuar grabando una clase de la Mtra. Favela. El objetivo era observar, analizar e interpretar cómo se comportaba y trabajaba el grupo durante el desarrollo de otra actividad. La comparación entre este contexto y el que se desarrolló con mi intervención arrojó interesantes resultados: los alumnos están habituados a exponer sin leer y a comprender lo que explicaban; su discurso es inteligible, poseía orden y coherencia.

Pudo notarse que eran responsables de su propio aprendizaje: tomaban la iniciativa para hablar, preguntaban, analizaban, valoraban y rectificaban. Su maestra los conminó a tomar esta actitud cuando se desviaban del camino: “a partir de este momento la clase es suya”; “yo en este momento los estoy evaluando a ustedes, eh... si ustedes, no preguntan, no hacen, no deciden... esteee... es como si no estuvieran”. Estas palabras fueron suficientes para que dejaran a un lado la distracción y asumieran el compromiso de trabajar correctamente.

En el aspecto disciplinario, el conocimiento que demostraron tener sobre las características socioeconómicas y sociopolíticas del sexenio presidencial de Miguel de la Madrid no fue circunstancial. Durante la exposición que filmé como parte de la dinámica de evaluación en la clase de la Mtra. Favela, el equipo participante explicó al resto del grupo que para “terminar la historia del siglo XX y comenzar el siglo XXI” escogieron como proyecto de investigación “el desarrollo de la economía en los gobiernos desde Echeverría hasta Zedillo”; y como subtemas, “devaluaciones”, “deuda externa” “nacionalización de la banca”, “reprivatización y FOBAPROA”, “privatización de paraestatales” y “tratados de libre comercio en América y el mundo”. Su objetivo, indicaron, era “profundizar en el por qué de las crisis económicas y crear conciencia y entendimiento de por qué de la situación actual”.

Si los conocimientos previos que se pusieron en juego en el examen diagnóstico y demás actividades sobre el terremoto de 1985 fueron abundantes y atinados, la explicación puede residir en la familiaridad e interés que los estudiantes guardaban con respecto a la historia contemporánea de México; particularmente con la que han aprendido en su casa, en la escuela y por su cuenta. Su habilidad para relacionar las políticas públicas y privadas y

las prácticas corruptas de la administración madridista con su respuesta negligente ante el sismo así lo indica.

Tampoco les era ajena la realización de investigaciones: sabían dónde y cómo buscar información para hacer sus trabajos. Así lo dejó ver el equipo expositor cuando señaló que:

...para saber dónde estábamos parados y para orientarnos tanto en tiempo como espacio, decidimos primero consultar la biblioteca del CCH [Sur], luego hicimos una búsqueda en internet, tomando en cuenta las fuentes de apoyo que nos proporcionaron aquí, luego fuimos a la Biblioteca Nacional; a la Hemeroteca Nacional también acudimos para... realmente ver cómo era que el pueblo veía lo que sucedía en su gobierno. Y para afinar la investigación fue en la Biblioteca Central.

Estos argumentos constatan que existía todo un bagaje declarativo, estratégico y actitudinal previo a mi llegada que facilitó la instrumentalización de una propuesta didáctica que requirió su creatividad, pericia y adaptación a nuevas circunstancias. El enfoque del CCH, basado en la construcción de aprendizajes autónomos, sociales, críticos, transversales y éticos, había dado buenos resultados.

El grupo autorreguló nuevamente su conducta durante la exposición. No había necesidad que la profesora pidiera que bajaran o elevaran el tono de su voz, porque los mismos chicos lo hacían cuando la situación lo requería. Reglas no escritas y un grado de confianza que les eran propios, permitió que proliferara una atmósfera compuesta de risas e intercambio respetuoso de comentarios. Un equipo llevó a cabo la exposición mientras se auxiliaba de la opinión de sus demás compañeros para construirla. No obstante, de acuerdo al criterio de la Mtra. Favela, “pudieron explotar más su buena investigación”.

3.6. Evaluación

Entendida como un “proceso continuo de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Díaz Barriga y Hernández, 2006: 424), la evaluación que aquí presento se distancia de su empleo tradicional: técnico, “normativo-institucional”, sumativo, coercitivo, memorístico, de “certificación” o “acreditación”. Y descansa en postulados constructivistas como el diálogo, la reflexión e interpretación referentes a la “naturaleza de la organización y estructuración de las construcciones (representaciones, esquemas, modelos mentales) elaboradas [por los alumnos. Asimismo se interesa por la...] valoración del grado de significatividad [y diversidad] de los aprendizajes logrados (Díaz Barriga y Hernández, 2006: 359).

De los tres momentos evaluativos que Díaz Barriga y Hernández (2006) conceptualizan, me interesa el segundo, el “formativo”,⁹¹ ya que éste da seguimiento a “la naturaleza y características de las representaciones” (Díaz Barriga y Hernández, 2006:406) y significados de los aprendizajes del alumnado. En el entendido constructivista de que el alumno debe cumplir un rol activo en su aprendizaje, creí conveniente incorporar la interpretación de ensayos y de diarios de autoevaluación⁹² a manera de herramientas simbólicas que promovieran situaciones de autoconocimiento, autoregulación, responsabilización y mejoramiento de los estudiantes en relación con su propio aprendizaje. Y que a su vez me permitiera como docente “comprender *qué, cómo y para qué* están aprendiendo [mis] alumnos” (Morán, 2010: 11; las cursivas son mías).

⁹¹ El primero lleva el nombre de “evaluación diagnóstica” y el tercero, “sumativa” (Díaz Barriga y Hernández, 2006: 396).

⁹² Por autoevaluación entendemos “Aquella valoración que el alumno realiza acerca de sus propias producciones y / o procesos de aprendizaje” (F. Díaz Barriga y G. Hernández, 2006: 428).

3.6.1. Los ensayos

De acuerdo a Sebastián Plá (2005), la escritura de la historia dentro del aula cumple una tarea muy particular: evidencia cómo los estudiantes construyen significaciones acerca del pasado a través de argumentos empíricos. Al pensar históricamente se desarrollan procesos de intersubjetivación⁹³ y objetivación que permiten conocer cómo se aprende la historia en contextos socioculturales específicos; en nuestro caso, la escuela. La elaboración de ensayos históricos sirve como estrategia de evaluación que da testimonio de las representaciones mentales que el sujeto lleva a cabo en una narración: comprender, seleccionar, organizar, relacionar, analizar y valorar su papel o el de otros en coordenadas espacio-temporales determinadas. Las diferentes modalidades en que puede estructurarse un discurso sobre el pasado describen múltiples formas de tramar la experiencia propia y de relacionarla con las ajenas.

La elaboración de ensayos se encuentra fundamentada en la explicación que ofrece Vygotsky acerca de que el uso consciente y voluntario de símbolos funciona como herramienta mediadora entre los significados construidos socialmente y las representaciones que el individuo configura en su interior. En este sentido, el ensayo fungió como vínculo entre los símbolos interpersonales (la realización de entrevistas, las exposiciones, la lectura de textos históricos profesionales, etc.) e intrapersonales del estudiante (la significación del pasado reciente mediante la codificación [lectura] y la decodificación [la escritura] de signos).

La reconstrucción interna de operaciones externas como los discursos históricos, coloca a los ensayos en condiciones de generar procesos de “internalización” del

⁹³ Como ya se había advertido, la intersubjetividad se produce cuando dos o más individuos “crean un mundo social temporalmente compartido”, es decir, cuando los interlocutores concuerdan en “algún aspecto de sus definiciones de situación” (Wertsch, 1988: 170, 172).

conocimiento histórico. Concretamente posibilita la transformación de representaciones sobre el pasado en dimensiones “intrapsicológicas” (propias) e “interpsicológicas” (y compartidas). Por estas cualidades, su potencial creativo lo diferencia de las evidencias “construidas y aceptadas” (Jelin, 2004: 140) que demandan quienes aplican únicamente los exámenes como estrategia evaluativa.

La estipulación de “categorías de análisis sobre la escritura” (Plá, 2005) guía la búsqueda de aprendizajes significativos en los estudiantes. Con determinados indicadores⁹⁴ fue posible asignar un valor cualitativo y numérico a los ensayos de los chicos (**Anexo 8**). Se sistematizó la interpretación y calificación del/os sentido/s que le asignaron a la memoria colectiva, la historia oral, la participación ciudadana y el terremoto de 1985.

En el primer caso se trató de que los alumnos fueran capaces de proponer una definición personal acerca de la memoria colectiva. Ésta debía ir acompañada de referencias sobre su construcción sociocultural, su carácter subjetivo y afectivo, su representación en contextos concretos y su relación con el olvido y la intertextualidad.

Para la historia oral se tomó en cuenta cómo reportaron su experiencia de entrevistadores: su grado de observación (si fueron sensibles a los gestos y movimientos corporales de sus informantes); la calidad en su análisis de discurso, (si repetían o realmente interpretaban los testimonios); su capacidad para sobreponerse a circunstancias adversas y/o imprevistas; su creatividad (para diseñar las tres preguntas abiertas y para improvisar su replanteamiento); y su disposición y efectividad para trabajar como equipo.

⁹⁴ También llamados “rúbricas” o “instrumentos” para verificar hasta qué punto se han cumplido los objetivos estipulados (Sola, 2006: 45).

En relación con la participación ciudadana se estipularon tres criterios de evaluación: si los alumnos consideraban que la sociedad la desarrollaba en condiciones de dependencia, coautoría o autonomía con respecto al Estado mexicano.

En cuanto al contenido histórico la intención consistió en identificar si los chicos habían logrado construir un relato que relacionara el sismo con la memoria colectiva, la historia oral y la participación ciudadana. En ello podría apreciarse si rebasaban la memorización de los conceptos para contextualizarlos adecuadamente en la descripción de un evento sociohistórico. El cuadro número 1 es una tabulación de valores que se elaboró para asignar categorías y criterios de evaluación a los ensayos.

Cuadro no. 1

Deficiente “D”	<ul style="list-style-type: none"> -Se repitió información proporcionada a través de diapositivas. -No existieron interpretaciones ni reflexiones críticas de por medio. -Hubo argumentos carentes de cierto orden y jerarquía. -En algunos casos la redacción fue realizada en una cuartilla, cuando se habían acordado dos como mínimo. -Estuvo presente una definición personal de los conceptos referidos.-La extensión del texto fue adecuada para plantear ideas propias. -Sin embargo éstas no poseyeron coherencia ni fundamentación, lo que provocó que en varias ocasiones cobraran apariencia de anecdóticos.
Aceptable “A”	<ul style="list-style-type: none"> -Además de cumplir con los elementos ya acotados, contaron con propuestas originales para la interpretación de la memoria colectiva y para la instrumentación de entrevistas y la valoración de la participación ciudadana. -Cuestionaron la información que les proporcioné. -Compararon lo ocurrido en el terremoto de 1985 con otros eventos locales o globales donde existieron desastres e indicios de participación ciudadana para solventarlos.
Sobresaliente “S”	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentaron sus definiciones. -Crearon un título atractivo que sintetizara lo expuesto y que despertara interés en el lector. -Utilizaron una ortografía impecable -Exteriorizaron sus inquietudes clara y asertivamente.

3.6.1.1. Deficientes

De los treinta y seis trabajos que se recibieron sólo cuatro ameritaron una nota “D”, ya que su extensión fue de una cuartilla, no hubo expresiones analíticas y su contenido rayó en el cliché: “este tema que he aprendido [memoria colectiva] al realizarlo con todos mis conocimientos y habilidades, me serán de mucha importancia a donde quiera que me encuentre”; “mi calificación debería ser nueve por algunos aspectos positivos como negativos”. Otro caso lamentable es el de un alumno que prefirió copiar y pegar información del sismo localizada en *wikipedia*, en vez de crear su propia versión al respecto.

3.6.1.2. Aceptables

Se evaluaron diecinueve ensayos con la nota “A”. Estos presentaron una estructura clásica: introducción, desarrollo y conclusión. Se preocuparon por compartir “mi propia definición” de memoria colectiva, historia oral y participación ciudadana. Repitieron conceptos usados en sus exámenes de diagnóstico como “recuerdos”, “olvidos”, “experiencias”, “sentimientos”, “metodología”, “técnica”, “testimonios”, “fuentes”, “vivencia”, “solidaridad”, “organización”, “bien común”, etc. Y por ahí introdujeron uno nuevo: “ideología”. Su primera connotación es que aquella se forma o cambia de acuerdo a los “recuerdos, temores o creencias que tienen las personas acerca de un suceso ocurrido”. La segunda se vincula con “pensamientos reconstruidos sobre el pasado”. Para los alumnos, la memoria colectiva y la ideología se encuentran estrechamente relacionadas.

3.6.1.2.1. La memoria colectiva⁹⁵

Un elemento que atrajo poderosamente mi atención fue la consideración que hicieron los chicos acerca de la memoria colectiva y las entrevistas carecen de “veracidad”. Lamentaron que no existe “una historia totalmente veraz que cuente con exactitud lo que pasó durante el suceso” y de donde se pueda extraer “el recuerdo perfecto”. Diferenciaron a la historia de la memoria colectiva porque esta última les pareció “algo más personal e íntimo, además de que los 'hechos' podrían estar manipulados o maquillados por la (s) persona (s) de quien vino dicho recuerdo, en cambio en [la primera] los hechos tienen que estar *comprobados* y ser *100% fieles* a lo ocurrido”. El criterio de objetividad juega un papel relevante en sus juicios al respecto, ya que el propósito de todo historiador lo ubican en “tener una fuente clara y lo realmente precisa sobre la verdad”.

3.6.1.2.2. Las entrevistas

Una suerte similar corren las entrevistas, ya que fueron calificadas de “una gran guía para saber del pasado pero no obstante [sic] no es una prueba fidedigna de los hechos ocurridos”. Las “contradicciones” fueron recurrentes en los entrevistados, recordaron ciertos alumnos, por lo que se creó una atmósfera de desconfianza sobre “lo que en realidad sucedió”. El ejemplo más ilustrativo de esta situación está presente en el título de uno de los ensayos: “¿Será verdad o será fingido?”.

⁹⁵ Cada categoría (“Deficiente”, “Aceptable”, “Sobresaliente”) se encuentra flanqueada por cuatro o cinco subcategorías. Éstas se explicarán antes de pasar a la siguiente categoría.

3.6.1.2.3. El terremoto de 1985

No obstante que los alumnos repitieron algunos conceptos, la riqueza del ejercicio estribó en la composición que efectuaron al contextualizarlos con el terremoto de 1985. Entendieron que éste fue escogido como tema de estudio porque “muchas gente lo vivió y lo sintió como si se fuera a acabar el mundo”; o “porque ocasionó muchas pérdidas tanto materiales como humanas”. Y en ese sentido la activación por medio de entrevistas del “recurso para representar sucesos ocurridos en base al recuerdo de personas que estuvieron presentes en ellos”, a saber, la memoria colectiva, “nos ayudará a recrear el suceso para entenderlo de una mejor manera”.

3.6.1.2.4. La historia oral

Por su parte, la historia oral fue calificada de “buena alternativa para un historiador [que desee] imaginar cómo fue la situación que se vivió gracias a todos los gestos [...] voz [...] y mirada [...] de su entrevistado”. Lo “doloroso” del terremoto pudieron percibirlo al momento en que sus informantes les narraron su vivencia: “vimos como les trae recuerdos malos a esas personas y ves como contestan las preguntas como si no quisieran recordar lo ocurrido”. A pesar de ello hubo quienes reconocieron que la posibilidad de entrevistar a sujetos que vivieron los hechos fue significativa: “lo que más me gustó fue revivir ese momento con los recuerdos de esa persona”.

3.6.1.2.5. La participación ciudadana

“En resumen yo le llamaría participación ciudadana a la contribución de hombres y mujeres para resolver problemas que afectan a la población en general, aportando opiniones, inquietudes y soluciones”, comentó una alumna. La existencia de un pronombre

personal en primera persona, “yo”, denota la autoría de la definición y le confiere a ésta mayor grado de internalización.

La correspondencia de la participación ciudadana con el sismo fue hallada en los momentos que “miles de personas [la] conformaron [...] ayudando a los damnificados sin importarles siquiera su propio bien”, escribió un chico. Si bien identificaron “diferentes formas de participar [ciudadanamente]” entre sus informantes, se produjo una valoración de la idea, “como ciudadanos [...] como jóvenes universitarios”, que incrementó su índice de personalización: “lo que yo entendí por participación ciudadana es que podemos y tenemos la capacidad de ayudar a los demás y de aportar en lo que sea necesario para que nuestra sociedad pueda crecer y podamos vivir en un ambiente más sano y armonioso”. Por consiguiente, puede entenderse que para este chico ser “joven universitario” implica asumir una responsabilidad ciudadana como “ayudar en lo que tenemos al alcance, sin esperar que ocurra una tragedia para poder ser buenos participantes en la sociedad”.

La calidad catastrófica del suceso y las secuelas contemporáneas del mismo están presentes en los ensayos de los chicos. A uno de ellos le pareció “buena idea” aprender a utilizar como “herramienta” la participación ciudadana, ya que el “terremoto de 1985 sigue presente en muchas personas [y...] es un perfecto ejemplo para realizar una conciencia para este tipo de tragedias que en cualquier momento se pueden repetir”. Aquí conciencia y acción transitan simbióticamente por la ruta de la transformación social. Aquella que posiblemente ha sido responsable de que “con el paso del tiempo se ha visto que la organización de grupos de ciudadanos con intereses comunes logran cambiar gobiernos, crear leyes y en estos casos de desastre, salvar vidas”.

La expresión de denuncia e inconformidad acerca de cómo durante el sismo “el gobierno no hizo prácticamente nada [y fueron más bien] las personas las que tuvieron que

actuar por sí mismas para ayudar en lo que fue posible”, fue una dura pero fructífera lección para la población. Les enseñó, refieren, a “no ser conformistas”. Y la actualidad de estas aseveraciones también podemos localizarla en la cotidianeidad de los alumnos: “la ciudadanía se ve generalmente dominada o manipulada por partidos políticos o empresas que buscan un apoyo o en ocasiones un chivo expiatorio para deslindarse de problemas”. Algunos ceden porque “buscan un sustento”, pero existen otros que impulsados por sus “aspectos morales o éticos” hacen “un bien en su comunidad sin tomar en cuenta al gobierno [...] haciendo ruido para que el gobierno se entere de lo que está sucediendo”. Estos últimos serían quienes, impulsados por algo más allá de su ambición personal, promueven mejoras “para un bien común”.

La participación ciudadana abarca numerosos significados para los chicos, dependiendo de quiénes y con qué propósito la lleven a cabo. El entorno adverso en que se produjo durante el parece darle un toque “heroico” que contagia de emotividad a los chicos. Para ellos representa un ejemplo de cómo en México,

...un pueblo unido fue capaz de poner en peligro sus vidas para salvar otras, despojarse de sus bienes para darlos a las personas que en ese momento lo necesitaban, tuvo que tragarse el miedo y sacar su valor a flote para ver a cientos de capitalinos muertos, en pedazos, oír gritos de auxilio que pedían los sacaran de los escombros, pequeños recién nacidos que no pudieron ver ni la luz del sol...

Existe una fuerte presencia de matices nacionalistas en este párrafo, seguidos por expresiones de la talla de “México, país más fuerte” y “salvar a México, levantar a su país y su gente”. En todo caso, la raigambre patriota de los comentarios puede situarse en el contexto moralizante que la escuela genera a través de la enseñanza de la historia (Plá, 2005: 68).⁹⁶ No obstante, resultaría inconveniente ignorar que existen motivaciones más

⁹⁶ Plá afirma que “La historia es un acto moralizante que legitima o transforma la cultura presente”. Más adelante complementa la idea: “El discurso histórico escolar es significativo en la medida que genera

genuinas en los estudiantes que las estipuladas institucionalmente: “para mí la participación ciudadana es el poder de ayudar a otras personas sin la espera de recibir algo a cambio”.

3.6.1.2.6. Los títulos de los ensayos

Algunos de los títulos que consideré más atractivos en esta sección fueron: “¡Memoria colectiva! ¿Recuerdos vivos de una nación?”, “Una manera diferente de conocer la historia” y “Escuchar para aprender”.

3.6.1.3. Sobresalientes

Los ensayos que merecieron la nota “S” fueron trece, ya que los alumnos explotaron sus capacidades reflexivas, críticas y creativas. En uno de ellos, un proceso de autocuestionamiento provocó que un alumno citara a José Ortega y Gasset para sugerir que “Hay tantas realidades como puntos de vista” y que por ello es factible caracterizar a la memoria colectiva como “percepciones”; ya que no pertenece al terreno de “una ciencia exacta ni experimental [sino que] se basa mucho en la interpretación y percepción de cada historiador”.

La condición de que “cada quien [cree] su propia percepción, opinión y vivencia acerca del sismo” es lo que hace de ella “parcial” y “compleja”; y lo que la vuelve “rica en detalles” y “altamente explicativa”, señalaron otros chicos. Complementaron la idea quienes reconocieron que “se construye” por medio de “prácticas sociales [...] en el marco cotidiano”, como son “los relatos”, “los recuerdos” o “nuestras propias experiencias”.

resistencia o aceptación la moral que se impone a través de la significación de los acontecimientos pasados” (Plá, 2005: 68). Aquí hemos visto cómo las expresiones de los chicos fluctúan entre ambos polos.

3.6.1.3.1. La memoria colectiva

Su identificación como objeto de estudio y de conocimiento, y la mejora en la capacidad de manejo conceptual del término, hicieron de la memoria colectiva, un tema “muy útil en la sociedad, ya que nos ayuda a crear espacios, leyendas o tradiciones”, argumentó un alumno; o a “enriquecer el conocimiento”, complementó otro. No obstante las buenas impresiones expuestas, un común denominador entre los ensayos con nota “A” y “S” fue la insistente preocupación sobre la “veracidad” que puede extraerse de la memoria colectiva. En sus relatos los chicos confían en que la fidelidad de los hechos debe ser proporcional a la cantidad de testimonios obtenidos y analizados: “la Memoria Colectiva es un recurso histórico muy viable, informativo y hasta objetivo si es aplicado universal y pluralmente a un gran sector poblacional”. Asimismo, existe la creencia de que los “diferentes testimonios de la gente” forman la “historia verídica”, ya que su precariedad conduce a “falsear la información”.

3.6.1.3.2. La historia oral

En cambio, la historia oral en su función de “método de investigación” fue valorado como “el medio más verídico por el cual se puede desarrollar el tema a tratar [...] pues *no es manipulable*. Este punto a favor puede deberse a que “no sólo se trató de teoría sino también tuvimos que poner en práctica las herramientas que nos proporcionaron en clase”; y también a que “nos dedicamos a la investigación de sucesos importantes [...] y pudimos construir un objeto de estudio [...] trabajando en equipo”.⁹⁷ Tampoco se trató

⁹⁷Tanto la investigación como el trabajo en equipo son presentados como componentes medulares del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). La ventaja de que los alumnos reconozcan por sí mismos las bondades de trabajar con este recurso didáctico consiste en que éste se desarrolla con naturalidad, interés y mayor grado de compromiso.

exclusivamente de buscar información, sino que “al mismo tiempo [...] se entablaba una confianza con el entrevistado”; lo que obligó al entrevistador a que asumiera otra responsabilidad: “tomar en cuenta los elementos paralingüísticos”, es decir, “estar atento en todo, las expresiones del entrevistado, sus reacciones, sus silencios, su cuerpo (pues *el cuerpo habla por sí solo*)”.⁹⁸

3.6.1.3.3. Relación de conceptos

Con respecto a cómo llevaron a cabo la relación de los conceptos, lograron identificar que “la historia no sólo se basa en libros, fósiles, textos antiguos, sino también de testimonios orales, de personas que puedan recordar algún hecho histórico, en este caso el terremoto de 1985 jueves 19 de septiembre de 1985”. El trinomio historia oral-memoria colectiva-sismo en este enunciado no parece casual. Más bien invita a pensar que se comprendieron los conceptos para hilvanarlos en una trama con sentido.

Un caso explícito hace alusión a cómo es posible conocer un evento histórico mediante los recuerdos y emociones comunes de sus protagonistas: “La memoria colectiva está presente en la presencia [sic] del terremoto de 1985 en la Ciudad de México, ya que muchas personas comparten historias, experiencias y sentimientos en común”. El comentario extenso y con mayor carga analítica de otro alumno describe los niveles de intersección que se producen entre los tópicos referidos; asimismo manifiesta una valoración sobre su propio aprendizaje y comportamiento deseable en sociedad:

Así a lo largo de estas clases puede aprender [sic] cómo se manifiesta la participación ciudadana y todo lo que podemos lograr siendo unidos y justos; y como es que a partir de la memoria colectiva que va estrechamente unida con la historia oral, podemos construir y conocer cosas o hechos que no vivimos pero que los podemos comprender a través de las experiencias y recuerdos transmitidos.

⁹⁸ Las cursivas son mías.

Los señalamientos sobre la utilidad de la memoria colectiva no recayeron exclusiva ni prioritariamente en su posibilidad de recordar u olvidar acontecimientos. Los alumnos fueron capaces de comprender la diversidad de sus funciones y de afirmar que “es necesaria para construir tu identidad”. Y fueron más allá:

...la construyes gracias a la ayuda y experiencia de otras personas juntándola con tus propias experiencias y opiniones, en base a ella *podemos arreglar situaciones o evitarlas, aprender cómo mejorar algunas cosas* que en el pasado no fueron satisfactorias y así tratar de llegar al bienestar total. La memoria colectiva *es lo que nos hace ser seres pensantes*.

Aquí se exhibe una referencia valiosa acerca del sentido pragmático de la memoria colectiva: sirve para transformar las condiciones sociohistóricas dominantes por medio de la concientización de la sociedad. Las experiencias y expectativas sirven como materia de reflexión y crean un efecto de prevención que prepara “a nuevas generaciones para tener un mejor futuro en nuestro país”. Afortunadamente fue posible detectar ciertos indicios de su poder para modificar la/s realidad/es en la vida cotidiana de los chicos:

Con respecto a los cambios en el Distrito Federal a raíz de ese acontecimiento [el terremoto de 1985], se ocasionaron [sic] algunos como el renovar las normas y el reglamento de construcción de edificios y la práctica de simulacros en escuelas, trabajos, restaurantes, etc., para evitar los accidentes en casos de sismo.

3.6.1.3.4. En busca de la metacognición

El terreno donde un nutrido grupo de profesores les agradecería llevar el aprendizaje de sus alumnos es hacia la metacognición.⁹⁹ Por este término entiendo “el conocimiento, que tenemos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimiento y la autorregulación a la aplicación de ese conocimiento para su control y supervisión ante tareas de aprendizaje y solución de problemas” (Díaz Barriga y Hernández, 2006: 267). Se

⁹⁹ Ésta se entiende como “el conocimiento, que tenemos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimiento y la autorregulación a la aplicación de ese conocimiento para su control y supervisión ante tareas de aprendizaje y solución de problemas” (Díaz Barriga y Hernández, 2006: 267).

trata de un saber estratégico: aprender a aprender; la conciencia y voluntad de nuestro propio aprendizaje.

Situada en la encrucijada entre el pensamiento crítico, autónomo y autoregulado, la metacognición nos conmina a tener presente “el qué, cómo, por qué, para qué y cuándo de las habilidades enseñadas” (Díaz Barriga, 1998: 61). La evidencia más notable de esta situación se localiza en los párrafos siguientes:

... al llevar a cabo la entrevista desarrollamos competencias en el lenguaje oral y escrito, como por ejemplo: analizar situaciones comunicativas, utilizar flexiblemente diferentes registros del habla, también nos permitió desarrollar la habilidad de formular preguntas y anticipar posibles respuestas, además de transcribir, organizar, sintetizar y presentar adecuadamente nuestra información obtenida.

Por otra parte al hacer la entrevista, por ser un tema delicado que para muchas personas quedaron recuerdos dolorosos tuvimos que habilitar la formación de ciertos hábitos, como: saber escuchar, respetar la opinión ajena, usar un tono adecuado de voz, abordar temas útiles y de interés general, dar y exigir un trato cortés.

Por lo tanto las entrevistas nos ayudaron a colectivizar información por medio de testimonios orales construyendo la historia oral, fuente principal que nos ayudó a la reconstrucción del pasado. También como la transmisión oral entre las generaciones, y del registro del pasado confiado a la memoria.

A pesar de que el CCH ha adoptado un discurso oficial en que su modelo educativo se diferencia de otros basados en competencias, este alumno manifiesta conocerlas y haberlas desarrollado durante la realización de las entrevistas. A las competencias las relaciona con habilidades para escribir y hablar críticamente, dialogar, investigar, interpretar información y responder ante eventualidades. También con la práctica de valores y actitudes como el respeto, la alteridad, la atenta escucha y la prudencia, los cuales le ayudaron a establecer un trato cordial con su informante. No menos importante: logró percatarse que la historia oral construye nuevas fuentes para “reconstruir” el pasado.

En otras palabras se trata de un estudiante que tenía muy presente qué tipo de herramientas lingüísticas estaba empleando, y cuáles eran los propósitos de su tarea. La existencia de elementos conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorales en sus

argumentos es ilustrativa en estas líneas. Podríamos considerarlo un caso aislado, pensar que se trató de un chispazo de genialidad; no concederle la atención que merece. Si así lo decidiéramos quedarían pendientes incógnitas de mayor trascendencia: ¿Qué factores influyen en la configuración y perfectibilidad de “nuestros propios procesos y productos del conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2006: 243)? ¿Cuáles son las herramientas didácticas al alcance del docente que pueden potenciar un aprendizaje estratégico del conocimiento histórico en los estudiantes? ¿Qué clase de fenómenos socioculturales se producen mediante el empleo de la historia oral y de la activación de la memoria colectiva? ¿Cómo impactan éstas en el “desarrollo de valores y actitudes como la *tolerancia, solidaridad, educación para la paz, cooperación, etcétera*, [es decir, para la...] conformación de un marco ético de referencia” (Díaz Barriga, 1998: 44)?

No se pretende dar opiniones conclusivas al respecto, pero sí sugerir que trabajar en el aula con la memoria colectiva, la historia oral y temas recientes posibilita la movilización de saberes previos que los alumnos han aprendido en casa, a través de los medios de comunicación o mediante representaciones/conmemoraciones cívicas de carácter escolar; genera el dominio de estrategias de investigación, procesamiento e interpretación de información y construcción de nuevas fuentes históricas; contribuye a valorar la diversidad y mejorar la convivencia por medio del diálogo y el trabajo colaborativo; además de tocar fibras emotivas sensibles que contribuyen a asignarle una dimensión más humana, social e integral al conocimiento histórico.

3.6.1.3.5. Títulos de los ensayos

Pero antes de concluir presento los títulos más sugerentes que encontré en los ensayos con nota “S”: “Aprendiendo a investigar”, “Escucho, veo, apropio y construyo”,

“Realidad pasada y Común en Sismo México 1985” “Y tú... ¿para qué recuerdas?”, “El momento para ser diminuto”, “La reconstrucción a base de recuerdos”.

3.6.2. Los diarios de autoevaluación (D.A.)

Por la condición calendárica de la aplicación de esta práctica docente/investigación, esto es, el fin de semestre, sólo recibí diecinueve diarios de autoevaluación de un total de cuarenta y seis alumnos regulares. Si bien los alumnos mostraron compromiso durante las primeras sesiones, en la recta final de éstas predominó el ausentismo y escaseó la entrega de los trabajos que se acordaron de inicio. El formato del diario de autoevaluación empleado consta de siete preguntas.¹⁰⁰

Las reticencias entre los maestros más tradicionalistas para usar este medio evaluativo se producen, entre algunos otros criterios, por considerar que los alumnos pueden falsear o exagerar sus respuestas en pos de sorprender al docente y de obtener buenas notas: “Usted se merece un 10, sus clases eran buenas y pues me gustaron mucho”; “Nuevamente reitero mis agradecimientos & felicitaciones”. Sin embargo, suelen contener información subjetiva que con una buena dosis de revisión crítica y suficiente confianza - mas no ingenuidad- en la honestidad de los estudiantes, proyecta las razones de su verdadera riqueza didáctica: la autorregulación de sus juicios de valor y la construcción de argumentos explicativos críticos y reflexivos.

En primera instancia las alusiones referentes a qué se aprendió son de diversa índole, aunque apuntan particularmente a la multiplicidad del conocimiento. Prestemos atención: “Aprendí, que ahí diferentes maneras de hacer historia, no se necesitan sólo libros para saber qué es lo que ah sucedido en la vida...”; “... la historia se puede apoyar de

¹⁰⁰ Ver Anexo 3.

distintas fuentes, en este caso la memoria colectiva y la historia oral”; “...no toda la información valiosa se encuentra escrita, sino que también con la memoria colectiva se puede obtener un gran número de información además de que [...] la está aportando un posible testigo”.

Lo más relevante de estos argumentos radica en que los estudiantes consideran que el conocimiento histórico es plural, vivencial y en continua vía de construcción, clara influencia del enfoque curricular del CCH. Otro elemento positivo es que la investigación, y particularmente la realización de entrevistas, se posicionaron como un método para “colectivizar información por medio de testimonios” y de esta manera “entender su sentir y en mi mente poder revivir sus recuerdos a través de la imaginación”. El papel activo de los alumnos en su aprendizaje tampoco pasó desapercibido: “pude entender memoria colectiva llevando a cabo las entrevistas”. Teoría y práctica les fueron significativas cuando rebasaron su condición abstracta y lograron vincularlas satisfactoriamente con su realidad.

En otra sección los D.A. expresaron sus preferencias en relación con el impacto de los contenidos y las herramientas de los trabajos realizados. En el caso de la propuesta sobre el uso de la historia oral y de la memoria colectiva para investigar e interpretar un acontecimiento sociohistórico, el “interés” que despertaron los temas y “trabajar en equipo”, aparecieron como los factores que contribuyeron en mayor medida a garantizar el éxito de los alumnos en la actividad. Tal “interés” se debió a que desconocían los tópicos a tratar, pero también porque “no es la primera vez que salgo a la calle a hacer alguna entrevista”. En todo caso, la curiosidad y/o familiaridad guardada con aquéllos sirvieron para involucrarse de lleno en el trabajo.

Quienes se refirieron en términos plurales al logro obtenido lo hicieron así: “un buen equipo”, “trabajando en equipo todo se puede y los trabajos salen mejor”, “mi equipo

y yo”; “aproveché óptimamente las habilidades de mis compañeros así como apoyarlos a mejorar en lo que ellos no son tan buenos”; “la solidaridad entre nosotros”, “la buena comunicación”. Las prácticas orales, la disposición para socializar con conocidos y extraños y la facultad de comprender diferentes puntos de vista, se vislumbran como algunas de las habilidades, actitudes y valores más importantes en el desarrollo del trabajo en equipo y la realización de entrevistas.

En relación con esta última , atrajo mi atención la percepción que los chicos tenían sobre sus propias capacidades comunicativas: “soy bueno realizando entrevistas aunque mi personalidad no sea muy abierta, se me da la facilidad de la palabra con las personas entrevistadas”; “poder socializar con gente mayor”; “puedo, tratar a las personas de una forma que no se sientan presionadas para dar su opinión [...] se me facilita lidiar con su actitud”; “puedo llegar a entablar una plática con personas a quienes voy a entrevistar para que así se puedan sentir más a gusto al momento de realizar las preguntas”; “poder relacionarme con una persona sin conocerla y hacer que de cierto modo cuente algo de lo que pudo ser su pasado”.

Estos testimonios permiten conjeturar que esta práctica docente investigativa no queda reducida a un estricto dominio conceptual, sino que se enmarcó en la movilización de saberes, destrezas, valores y actitudes “de la vida cotidiana, como ciudadano y en la escuela”. O en su defecto, a raíz de que permite la traslación de los conceptos a circunstancias contemporáneas; como ocurrió con la participación ciudadana, que fue identificada como una “herramienta para cambiar nuestro país¹⁰¹ y más con las condiciones en las que actualmente vivimos”. Quizás por ello atrajo tanto el interés sobre:

¹⁰¹ Un expresión común entre los alumnos fue calificar de nacionales los efectos de un suceso histórico capitalino, como fue el terremoto de 1985. Al parecer, creyeron que las muestras de solidaridad, las protestas

...la participación del gobierno en este suceso [terremoto de 1985`85] ya que es importante saber de qué manera ayudó el gobierno del PRI (Partido Revolucionario Institucional) a su pueblo ante esta desgracia nacional porque dicho partido es una opción a la nueva presidencia y como ciudadano debes saber los antecedentes de ese partido con su pueblo.¹⁰²

En esta situación logramos apreciar cómo un alumno busca formarse una opinión personal sobre un tema histórico determinado porque considera que esto le permitirá tomar una decisión que afectará su futuro. Otro caso muestra que se valoró el tema sin esgrimirse exclusivamente a su aplicación en el terremoto: “[Me gustaría saber más acerca de] la participación ciudadana en el año 1999-2000, ya que considero que este fue un periodo en el que [ésta] tuvo mucho auge hasta ese periodo”. La huelga que polarizó a la población estudiantil de la UNAM y que mantuvo cerradas sus instalaciones justamente entre esos años; y la campaña electoral y las elecciones presidenciales del año 2000, podrían resultar atractivas para dicho alumno.

Cualquiera que sea el contexto, lo importante es que los chicos consideran que la participación ciudadana contribuye a generar alternativas sociales de cambio y mejora “tanto para el presente como para el futuro”. Y que se trata de un terreno fértil para guiar la reflexión e investigación de los alumnos hacia la problematización de la historia de forma más estructural que memorística. En este entendido podríamos auxiliarlos en ser capaces de resolver sus propias y genuinas inquietudes:

...me gustaría aprender más sobre los sucesos que acontecieron en el terremoto de 1985 así como la situación del país y de la ciudad en ese entonces tanto económica, política como socialmente. Porque considero estos aspectos importantes para poder valorar la opinión de la gente que vivió esas experiencias.

sociales, el cambio de relación de la ciudadanía con el Estado, y la práctica de una cultura de protección civil, impactaron en toda la república mexicana. Estas visiones generalizadoras del evento estudiado no se percibieron durante el desarrollo de la práctica docente/investigación. Fue hasta la lectura de sus ensayos que pudieron identificarse. Se recomienda hacer las aclaraciones pertinentes para que no se generen impresiones totalizadoras de un acontecimiento histórico con características contextuales específicas.

¹⁰² El Partido Revolucionario Institucional (PRI) regresó al poder en el año 2013, después de doce años de gobierno panista.

La intervención del docente en esta dirección es vital. Es importante subrayar que no se considera que exista un nexo unicausal entre las intenciones de enseñanza del profesor y los aprendizajes desarrollados por los alumnos. El educador no controla todas las variables que intervienen en los fenómenos áulicos. En estos tiene lugar la incertidumbre. Sin embargo, se toma por válido que la intencionalidad o indiferencia con las que actúa el docente, sí inciden en el grado de autonomía y estimulación, y el carácter estratégico, con que obran los alumnos: “usted se involucró & motivó la participación del grupo”; “el profesor se supo explicar de forma clara y concisa, y lograba que entendiera bien tanto el tema, como lo que quería que lográramos hacer o lo que quería que lleváramos a cabo”; “aprendí con los argumentos del maestro”.

Incluso, al asumir que existe un vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo (Solé, 2012), el D.A. posibilita que los procesos de evaluación no provoquen estados de ansiedad, desmotivación o baja autoestima entre los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2006: 358). No se trata de contestar cuestionarios que exigen respuestas exactas de corte memorístico. Más bien, los D.A. son una herramienta que permite reflexionar y valorar qué, cómo, por qué y para qué estamos aprendiendo. En consecuencia, activa la capacidad de juzgar, corregir, y mejorar nuestro propio aprendizaje.

Las interpretaciones de los chicos sobre su propio aprovechamiento revelan que la calificación que se asignaron fue realizada en condiciones de autocrítica: “...la calificación indicada para mí sería de 8 ó 9 porque aunque entendía el tema y todo el proceso que se tienen que realizar, no entregué la entrevista individual...”; “...la calificación adecuada sería un 8, ya que creo que no puse todo mi desempeño [sic] en las actividades realizadas en clase”; “9, porque sé que me hace falta comprender más a fondo algunos temas y no aporté tantas ideas durante las clases”.

Las dos únicas alumnas que se asignaron un diez de calificación también expresaron con franqueza su decisión: “porque pudo ser aún mejor, pero comprendí todo y pues creo que ese era el objetivo”; “...me comprometí, elaboré todas mis tareas de una manera, creo yo, satisfactoria y completa, estuve atenta a todas las sesiones, me involucré con la práctica y *la disfruté*” (las cursivas son mías). En este último párrafo queda a la vista que la responsabilidad académica no está divorciada de la emotividad en los espacios educativos.

Tampoco puede pasar desapercibido, como he pretendido demostrar a lo largo de este apartado, que los mecanismos socioculturales que intervienen en la construcción del conocimiento histórico (la subjetividad, la oralidad, la escritura, los símbolos, etc.) son objeto de interpretación al alcance de los estudiantes. Los testimonios que ofrecieron en sus ensayos y en los diarios de autoevaluación dan cuenta que la historia atrae su atención, que no les resulta ajena; también que la encuentran útil y “un poco más entretenida” cuando está en sus manos investigarla y significarla a través de las vivencias de otras personas. Por lo tanto considero que todas sus opiniones no fueron anómicas ni accidentales: existió una sistematización didáctica que las planificó y mediante la cual es posible explicarlas. Justamente eso ha tratado de describirse a lo largo de este capítulo.

Capítulo 4. Consideraciones finales

Actualmente al CCH lo apremia una problemática de corte curricular: cómo y para qué organizar, relacionar e instrumentar contenidos, aprendizajes, estrategias, actividades y evaluaciones de su Plan y Programas de estudio. El tratamiento declarativo del currículo impide conocer realmente qué es lo que está pasando dentro del Colegio para que sus estudiantes aprendan a pensar históricamente, como éste lo estipula. Por lo que toca a los propósitos de esta investigación, se reafirma la necesidad de desarrollar investigaciones educativas *in situ* para conocer qué están aprendiendo los estudiantes, cómo se están apropiando del saber, y qué relación significativa tienen esos conocimientos con su vida cotidiana.

El Diagnóstico Institucional (CCH, 2011) y el Diagnóstico del Área Histórico-Social (CCH, 2012g), que desarrolló el Colegio para actualizar su Plan y Programas de estudio, son dos referentes estadísticos y cualitativos muy útiles para conocer las experiencias escolares y la trayectoria académica de sus estudiantes. Gracias a los estudios cualitativos presentes en tales diagnósticos y a investigaciones emprendidas por Zorrilla (1989), Díaz-Barriga (1998a) y Hernández (2008), sabemos cómo experimentan los estudiantes su vida juvenil dentro del CCH; cómo manejan la amplia libertad con la que cuentan; de qué forma interactúan con sus pares; cómo interpretan el amor y la amistad; y cómo construyen su identidad y cómo valoran la diversidad de identidades juveniles que alberga el Colegio.

Por su parte, gracias a los estudios cuantitativos contenidos en los mismos diagnósticos sabemos cuántos alumnos ingresan, egresan y con qué promedio lo hacen; conocemos sus hábitos de estudio, los recursos económicos con que cuentan y las

expectativas académicas que los acompañan; Y nos han situado en una realidad numérica *ceceachera*: la asignatura de Cálculo Diferencial es una de las asignaturas con menor aprobación en los últimos siete años; mientras que la de Historia Universal se encuentra entre las diez con mayor porcentaje de acreditación (CCH, 2011: 63).

Ambos recursos, cuantitativos y cualitativos, contribuyeron a contextualizar los sucesos escolares estudiados en estructuras sociales, políticas, culturales y económicas más amplias. En el mismo cause, la utilización complementaria de un enfoque microsocial (empleo de metodología etnográfica) y otro macrosocial (lectura de bibliografía especializada acerca de la EMS en México) confirió singularidad a la interpretación de los fenómenos áulicos sin que pareciesen un evento aislado.

Cuando se elaboró la planeación didáctica no estaba contemplado, desde una lógica mecanicista, que funcionara a la perfección. No se actuó exclusivamente con la intención de abarcar todos los contenidos ni conseguir completamente los aprendizajes esperados. Por el contrario, se asumió que la didáctica podría resultar modificada, rechazada, negociada o cuestionada por los estudiantes. Y que el resultado de ese proceso serviría para valorar su significatividad y legitimidad dentro del grupo. Con ello se reconoció el papel activo que los chicos desempeñan en la construcción de su conocimiento; así como las incertidumbres, riesgos y novedades que acompañan los procesos de enseñanza-aprendizaje, pese a su rigurosa planeación y sistematización.

En la introducción de la tesis, en la exposición del Plan de Estudios y del Programa de Historia del Colegio (capítulo uno), la relación de la memoria colectiva con la historia oral (capítulo dos), y en los testimonios de los estudiantes (ensayos, D.A.), se dejó constancia de la singularidad del conocimiento histórico. Por ejemplo, que éste se estructura por elementos discursivos espacio-temporales, causales, valorativos, identitarios

y reflexivos; así como por el contexto socioeconómico y sociocultural y los recursos memorísticos y comunicativos en que se desarrolla el individuo. Se habló de su condición interpretativa, y de cómo esto influye en la existencia de -convivencia y conflicto entre diferentes visiones sobre el pasado. La posibilidad de abordarlo desde esta perspectiva fue posible gracias al enfoque transversal, crítico, ético y humanista del currículo *ceceachero*.

La escuela es un espacio social donde se usa el lenguaje como herramienta simbólica para (re) construir y significar el conocimiento histórico. En la producción de ensayos podemos identificar la intervención intencional del docente para asignarles a sus alumnos una actividad donde el lenguaje funciona como vía comunicante para reflexionar, verbalizar, ordenar, relacionar, multiplicar y enriquecer sus significados acerca del pasado reciente.

El aprendizaje de la historia reciente se trata de una tarea cognitiva que demanda a los alumnos la identificación de las diversas voces involucradas en la significación del pasado cercano. De esa manera, la consulta de bibliografía sobre el tema de interés; pero especialmente la realización de entrevistas por medio de la historia oral y la recuperación de las memorias colectivas sobre el evento estudiado, cobran sentido como instrumentos y signos que posibilitan la interpretación de subjetividades, propias y extrañas.

Por lo menos eso se pensaba antes de realizar la práctica docente de corte etnográfico con los alumnos del CCH-Sur. En los ensayos, exposiciones y diarios de autoevaluación que realizaron, 24 alumnos, de un total de 49 que conformaban al grupo, consideraron que el estudio de la historia debía producir verdades “objetivas” y “científicas”, dos atributos que no encontraron en el empleo y resultados que les ofreció la historia oral.

La postura de una buena parte de los integrantes del grupo mostraba oposición, hasta ese momento, a concebir a la historia como un conocimiento en continuo/a (re) construcción, problematización, valoración y significación. Su preferencia por la precisión y la efectividad provocó que les pasara desapercibido el papel que juegan la subjetividad, el ejercicio y la simbolización del poder, el lenguaje, las interrelaciones sociales, la religiosidad, la multicausalidad, los medios de comunicación y las dimensiones espacio-temporales en la conformación de las interpretaciones sobre el pasado. Tampoco identificaron el proceso ni las intencionalidades requeridas en la construcción y legitimación de las fuentes históricas.

Estas circunstancias me hicieron cuestionarme acerca de qué factores culturales y curriculares están interviniendo en el manejo de un enfoque epistemológico tan estricto y unívoco. Mi proximidad con respecto a los sujetos de estudio, es decir, en relación con los estudiantes y con mi práctica docente, me permite considerar que la tarea de subrayar el carácter subjetivo del conocimiento histórico recae notablemente en la figura del docente. Si no se enfatiza la función de la diversidad, la relatividad y la empatía como elementos distintivos de su naturaleza, es probable que la subjetividad de la historia continúe siendo intrascendente para nuestros alumnos.

En este sentido, la relación entre las propias posibilidades y los apoyos e instrumentos asistidos a los alumnos por parte del profesor, suelen producir, como lo sugiere Javier Onrubia (2012), Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). El dominio de la capacidad para estimular y atender las ZDP; así como la facultad de comprender qué vínculos culturales existen entre los procesos de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes ponen en práctica cotidianamente y los que manejan al interior del Colegio, se configuran como dos cualidades que el docente debería poseer para provocar en sus alumnos el

desarrollo de un aprendizaje más significativo, esto es, más interiorizado y útil en su vida diaria.

Uno de los aprendizajes significativos que manifestaron veintitrés de treinta y seis alumnos fue el de la participación ciudadana, la cual relacionan con la libre opinión, la solidaridad, el ecologismo, la democracia, el estudio, la crítica, el respeto a la diversidad, etc. Otros treinta de ellos emplearon términos ciertamente familiares (“nuestra ciudad”, “muy trágico”, “había tristeza”, “existieron actos heroicos”) para calificar al terremoto de 1985, aunque no lo hayan vivido.

En ambos casos, la significatividad del aprendizaje puede encontrarse en la “congruencia sociocultural” (Bertely, 2013: 86) que el docente identifica entre la filosofía y los propósitos humanistas del Área Histórico-Social del CCH-Sur, y el aprendizaje, los valores y las conductas practicados autónomamente por los estudiantes en sus hogares.

Por ejemplo, por medio de una didáctica de la historia basada en la realización de entrevistas que recuperaran, analizaran e interpretaran memorias colectivas del terremoto de 1985, fue posible detectar que existe una “compatibilidad cultural” (Bertely, 2013: 79) entre el perfil de ciudadano que pretende construir el CCH (crítico, audaz, participativo, cuestionador y empático) y el espíritu racional, solidario y liberal con que es ejercido de su casa hacia el exterior.

En ese tenor, los alumnos demostraron poseer la habilidad dialógica, al crear una atmósfera fraternal con sus informantes e interactuar con ellos antes, durante y después de las entrevistas. Incluso, la decisión de realizar más de una entrevista, de videograbarla o de buscar información complementaria al respecto corrieron por su cuenta; no hubo necesidad de sugerirlo. Esta situación, no premeditada, facilitó el involucramiento de los estudiantes en la actividad y generó mayor seguridad en ellos al llevarla a cabo. En similares

condiciones, el deseo que mostraron por relatar su experiencia como entrevistadores reflejó su capacidad participativa. No fue necesario hacer hincapié en ello para que la desarrollaran. No obstante, estas habilidades se fortalecieron y sistematizaron al explicarles a los chicos los elementos teórico-metodológicos indispensables para identificar y localizar a los informantes, estructurar las preguntas de una entrevista, llevarla a cabo, procesar la información e interpretarla, y presentar los resultados.

En torno a una dirección similar pareció dirigirse su grado de atención y significación cuando se les solicitó inicialmente que expresaran qué sabían sobre el terremoto de 1985. En este caso, los recuerdos familiares, las efemérides escolares, las conmemoraciones y los simulacros, y su carga emotiva; así como los medios de comunicación, se posicionaron como las fuentes de información de primer orden. Difícilmente cuestionaron su veracidad y en cambio sí conservaron vigente su “realismo”.

Cuando entrevistaron a sus padres sobre los días del terremoto de 1985, los alumnos del CCH-Sur regresaron al salón de clases con otra impresión de sus tutores: les atribuyeron heroicidad y admiración; compartieron con ellos valores como la solidaridad y la indignación; y se apropiaron de sentimientos de preocupación, tristeza y temor ajenos.

En cambio, cuando se les solicitó que expresaran qué habían aprendido acerca de él mediante la realización de entrevistas a extraños, tomaron tomar cierta distancia con respecto a sus informantes, y generaron un ambiente de suspicacia e incertidumbre con respecto a la objetividad de los testimonios vivenciales obtenidos. Es cierto, los alumnos no tuvieron tantos problemas a la hora de instrumentar una metodología basada en la realización de entrevistas, porque ya la habían practicado anteriormente en otras tareas escolares; como ellos mismos reconocieron. Sin embargo, sí les resultó un reto mayor

articular la interpretación de subjetividades con lo que ya conocían sobre el terremoto de 1985.

En este caso, la intervención del docente se convierte en un elemento imprescindible para reducir la brecha de otredad entre patrones socioculturales como los recuerdos colectivos. Por ello, la función del profesor debe gravitar, como lo argumenta María Bertely (2013: 93), en propiciar la “continuidad entre los estilos socioculturales propios de sus alumnos y lo que la escuela enseña”.

La disposición del docente por entender y aprender de “los otros” es una habilidad que pone a prueba su capacidad de trascender el propio espacio laboral en que se encuentra. Se trata, por el contrario, de asumirse como un ser social, incongruente e imperfecto, en profundo proceso de transformación. Se refiere a analizar visiones amplias del mundo escolar y no sólo fragmentos de sus fenómenos y la relación entre sus componentes. En definitiva, hace alusión a la necesidad de autoconocernos para enseñar a nuestros estudiantes a autoconocerse.

Al respecto, la incorporación de la investigación escolar etnográfica en las tareas ordinarias del docente favorece la diversificación de los ángulos de interpretación de los fenómenos áulicos. La metodología cualitativa consistente en la observación-participante y la investigación-acción, por ejemplo, resultó viable para construir un marco de referencia más amplio para analizar cómo influyen o interfieren mis paradigmas y recursos pedagógicos en los estilos de aprendizaje y comportamiento culturalmente significativos de mis alumnos. Asimismo, representó un punto de quiebre entre lo que yo suponía que era el CCH y los procesos cognitivos, emocionales, estratégicos y actitudinales que realmente experimenté, observé y modifiqué con mi intervención en su plantel Sur.

Al respecto, mi propuesta de trabajo resulta inédita en tanto no existen referencias historiográficas, pedagógicas o científico-sociales que le precedan en cuanto al abordaje del terremoto de 1985 desde la escuela y bajo la premisa de que puede explicarse cómo se significa el conocimiento histórico mediante la oralidad¹⁰³ y la producción de textos escritos, es decir, en virtud de la relación del pensamiento con el lenguaje.

Al respecto, Barton (2010a; 2010b), Levstik (1999), Carretero y Castorina (2010) coinciden en señalar que la enseñanza-aprendizaje de la historia no se limita a proporcionar información sobre el pasado, sino que contribuye a la construcción y percepción de nuestra identidad y de la de otros; modula el comportamiento social; y genera una postura crítica con respecto a la diversidad cultural.

La pertinencia del tema escogido, el terremoto de 1985 en la Ciudad de México, radica en que se trata de un evento contemporáneo que puede analizarse escolarmente mediante fuentes orales, es decir, sus propios protagonistas y testigos; porque, como quedó expuesto en este trabajo, las memorias colectivas sobre el evento están vivas y continúan (re) significando la realidad; y porque el terremoto se convirtió, intempestivamente, en una referencia constitutiva de la identidad de los habitantes de la ciudad de México.

Un acercamiento más íntimo con el terremoto, por medio de los relatos de sus sobrevivientes provocó, como lo sugiere el Programa y pudo constatarse en los resultados del trabajo de campo en el CCH-Sur, un debate en torno a cómo la participación ciudadana adquirió nuevos matices como respuesta a las afectaciones que las políticas económicas producían en la vida cotidiana (CCH, 2003: 31).

¹⁰³ Hay quien incluso habla de una “orientación *democratizante* del género histórico” (Hernández, 2004: 347) al incorporarle la oralidad como técnica de investigación/interpretación. Esto se traduce como una tendencia a volver más equitativa la intervención de los actores sociales en el relato y legitimación de su propia historia.

Asimismo, aportó nuevos indicios sobre cómo la responsabilización que la sociedad civil hizo al Estado y a sus instituciones por lo ocurrido puso a discusión el papel paternalista, autoritario, burocrático, capitalista y neoliberal adoptado como forma de gobierno en México durante la segunda mitad del siglo XX. Dio mayor fuerza a voces descontentas con respecto al abandono sistemático que el Estado ha hecho de su capacidad y obligación de otorgar seguridad y bienestar a su población. Y a su vez provocó la valoración de los chicos con respecto a la conveniencia de involucrarse en la demanda, construcción y transformación de vías y estrategias de participación social y política más democráticas, inclusivas y críticas que las existentes. En ese sentido se tomó por válido que la democracia es “más una aspiración que una posesión [ya que requiere conquistarse todos los días]” (Aranguren, 1985: 155, citado por Reguillo, 2005: 445).

Más allá de pretender hacer una exposición exhaustiva de todas las interpretaciones que existen sobre los días del terremoto, se buscó transparentar cómo las sociedades (re) construyen las memorias colectivas, es decir, un nosotros, a partir de las necesidades presentes, interpretaciones sobre el pasado y proyecciones futuras que pongan en riesgo o posibiliten su sobrevivencia.

El trabajo colaborativo y grupal y el “curso-taller” eran modalidades de trabajo familiares para los alumnos del CCH-Sur con los que se trabajó. Los usé a mi favor para constituir un medio que permitiera la movilización de actitudes como el diálogo, el debate, la reflexión, la retroalimentación, respeto al turno de la palabra, cooperación, etc. Todo ello en el entendido de que los alumnos necesitan “del concurso de otros que le ayuden en el proceso de representación o atribución de significados” (Mauri, 2012: 75).

En relación con la historia reciente fue posible percatarse que les agradaba e interesaba aprenderla, porque la asumían como propia y se ubicaban dentro de ella. Su

identificación con las expresiones solidarias, valerosas y de fortaleza de los sobrevivientes de 1985 no aparentaba ser la de quienes lo hacen sólo por simpatía¹⁰⁴. Por el contrario, se consideraban auténticos representantes y protagonistas de una cultura política democrática y participativa. Se comprometieron como continuadores de esa herencia ciudadana proveniente del pasado y actualizada cotidianamente.

La redacción de ensayos abrió una vía para la obtención de un cuerpo textual donde los significados de las palabras pudieron ser empleados como categorías de análisis del aprendizaje obtenido. Se obtuvo evidencia del logro de internalización de conocimientos históricos cuando se les pidió que, tras problematizar diferentes posturas acerca de un acontecimiento reciente, interpretaran cómo afecta la presencia de las memorias colectivas el desarrollo de la conciencia histórica y de la experiencia de vivir socialmente.

No se puede generalizar y afirmarse que todos los alumnos del CCH-Sur saben trabajar con diferentes fuentes históricas para comprender el significado actual de un evento pasado. Sin embargo, la experiencia que se vivió como docente en uno de sus grupos y con algunos de sus estudiantes indica que la lectura y escritura de textos no les fue ajena a treinta y seis alumnos, de un total de cuarenta y nueve. Estadísticamente esto representa a cerca del 75% de estudiantes del grupo. Una cifra respetable para afirmar que una de las herramientas culturales por antonomasia de enseñanza y aprendizaje del Colegio es la textual.

En la bibliografía consultada acerca del uso escolar de la historia oral y las memorias colectivas para significar el pasado reciente (Benadiba, 2007; Barton, 2010a y

¹⁰⁴ Los alumnos no ofrecieron resistencia ni se conflictuaron al trabajar el tema del terremoto de 1985 porque las posturas éticas y políticas inscritas en el mismo coincidieron con las que ellos manejan cotidianamente (Barton, 2010b: 102).

2010b; Levstik, 1999; Necochea, 2005; Schwarzstein, 2001 y; Jelin (2000, 2002 y 2004) se argumenta que un requisito indispensable para evitar la exclusión de diversas fuerzas sociales en el proceso de construir y representar la historia contemporánea consiste en la interacción entre diversos agentes históricos. Radica en la voluntad de querer y la habilidad de saber escuchar “al otro”.

Para que los Programas que integran el Área Histórico-Social del CCH promuevan entre sus alumnos una formación humanista basada en el trabajo colaborativo, la participación, el diálogo; así como en la tolerancia, el reconocimiento y la valoración de la alteridad, no se requiere exclusivamente de instrumentos textuales. Con este trabajo se ha dejado constancia que el empleo de la historia oral en el aula modifica nuestra condición cognitiva, procedimental y actitudinal por medio de la comunicación y del desarrollo de habilidades superiores del pensamiento (explicar, reflexionar, justificar, organizar, relacionar, valorar, representar, sintetizar, etc.).

La selección de cuatro indicadores de aprendizaje significativo permitió contar con rúbricas para evaluar el logro académico de los chicos. No todas éstas fueron diseñadas y categorizadas antes de instrumentar la planeación didáctica, ya que no se conocían la totalidad de las variables que intervendrían en el aprendizaje de los estudiantes. Su valor fue asignado con base en los hallazgos realizados. Ya que estos enriquecieron el espectro evaluativo inicialmente planeado.

De manera que su función corresponde más a la tarea alertar a futuros investigadores etnográficos escolares acerca de la conveniencia de contextualizar la presencia y funcionamiento de ciertas variantes del conocimiento histórico; a saber, los recuerdos colectivos, las emociones, la oralidad, la empatía, la identidad, etc.

Otro recurso evaluativo que no fue empleado (por falta de tiempo) pero que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje es el uso del Portafolios. En otros espacios académicos, el maestro Porfirio Morán (2007; 2010) ha tenido a bien manifestar su preferencia por esta herramienta cualitativa. Si bien ésta se comparte, sólo cabe enfatizar que mientras un docente promueva la realización de trabajos por escrito (ensayos, informes, reportes de comprensión lectora), la incorporación del Portafolios como instrumento de autoevaluación fomenta en los alumnos la capacidad para identificar y valorar los logros, deficiencias, riesgos, dudas, conflictos, y hallazgos que surgen durante y después de la producción de textos. Se trata, pues, de una herramienta formativa que regula nuestro conocimiento y conducta.

Ser portador y transmisor de la memoria colectiva es un compromiso político y ético que rebasa los límites de lógica academicista. Se inscribe en la categoría política porque contribuye a moderar los abusos del Estado cuando éste intenta “unificar los elementos políticos, sociales y culturales de las zonas geográficas que quedan bajo su jurisdicción” (Reguillo, 2005: 77); reconociéndole a la sociedad la capacidad de luchar, regular y redistribuir el poder.¹⁰⁵ Se le atribuye una cualidad ética porque la memoria colectiva restituye a la escuela como escenario donde se (re)construyen y conflictúan las identidades sociales; así como un espacio público donde se comprende -y convive con- la alteridad.

Ser testigo activo en el tiempo y el espacio significa pensar y contar la historia desde un plano más vivencial; transmitirla y validarla en un sentido dialéctico que articule la objetividad de las fuentes históricas disponibles con la subjetividad requerida para interpretarlas y producir otras nuevas; y simboliza cobrar conciencia y responsabilizarnos

¹⁰⁵ En el entendido de que el poder “no es un contenido esencial, es una fuerza sujeta a cambio y a redistribución” (Reguillo, 2005: 461).

de los propósitos y consecuencias de nuestros actos. De todo ello se intentó dejar constancia en el trabajo realizado con los *ceceacheros* del Sur.

Anexos

Anexo 1. Examen Diagnóstico

- 1.- ¿Qué entiendes por memoria colectiva?
- 2.- ¿Qué entiendes por participación ciudadana?
- 3.- ¿Qué características tienen las personas que la practican?
- 4.- ¿Cuáles son sus fines?
- 5.- ¿Tú la llevas a cabo? ¿Cómo?
- 6.- ¿Qué relación existe entre la participación ciudadana y los gobiernos?
- 7.- ¿Qué sabes acerca del terremoto de 1985 en la ciudad de México?
- 8.- ¿Qué tipo de vínculo existió entre la sociedad capitalina y el Estado mexicano durante este evento?
- 9.- ¿Qué idea tienes acerca de cómo influyen estos fenómenos naturales en la configuración de la memoria colectiva?
- 10.- ¿Cómo crees que reaccionaría la sociedad si otro fenómeno natural como éste volviese a ocurrir? Fundamenta tu respuesta.
- 11.- ¿Tú qué harías en este caso? Fundamente tu respuesta.

Anexo 2. Formato de entrevista¹⁰⁶

Nota: anotar género (masculino, femenino)

- 1.- ¿Qué edad tiene?
- 2.- ¿Dónde vive?
- 3.- ¿En qué lugar se encontraba cuando ocurrió el terremoto (y su réplica) en 1985?
- 4.- ¿A qué se dedicaba?
- 5.- ¿Cómo se enteró del evento?
- 6.- ¿Podría describir qué recuerda acerca del terremoto?
- 7.- ¿Además de lo que usted recuerda, qué otras cosas le han contado o se ha enterado que ocurrieron en esa fecha?
- 8.- ¿Cómo era su participación política antes del terremoto?
- 9.- ¿Y durante y después de que ocurrió?
- 10.- ¿Cómo calificaría la actitud de la sociedad capitalina frente al sismo y por qué?
- 11.- ¿Qué actitud tomó usted frente a este hecho?
- 12.- ¿Cómo reaccionó el gobierno?
- 13.- ¿Considera que el terremoto modificó la forma de participación política de los capitalinos? ¿Por qué?
- 14.- ¿Hoy en día podemos apreciar alguna conquista de la sociedad con respecto a sus derechos políticos como consecuencia de lo ocurrido durante los días del terremoto?
- 15.- ¿Cree que hubo otros cambios en el DF a raíz de este acontecimiento?
- 16.- ¿Considera que estamos preparados para afrontar otro evento similar en el presente?
¿Por qué?
- 15.- ¿Cómo cree que deberíamos actuar si volviese a ocurrir otro terremoto?
16. ¿Le gustaría corregir o añadir algo más?

GRACIAS

¹⁰⁶ Se omitió solicitar su nombre al entrevistado con el fin de que no se sintiera tan invadido en su intimidad y reaccionara a la defensiva.

Anexo 3. Diario de Autoevaluación

1. ¿Qué aprendí durante este periodo?
2. ¿Qué hice bien durante este tiempo? ¿A qué factores atribuyo mi éxito?
3. ¿Qué realicé incorrectamente o de manera incompleta? ¿Por qué?
4. ¿Sobre qué tema quisiera saber más? ¿Por qué?
5. ¿Qué habilidad descubrí sobre mí mismo/a durante este tiempo?
6. ¿Para qué me sirve o en qué puedo aplicar lo aprendido?
7. De acuerdo a mi desempeño, ¿qué calificación merezco? ¿Por qué?

Anexo 4. Marco teórico de la memoria colectiva

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MADEMS - HISTORIA

LUIS DIDIER BELTRÁN RODRÍGUEZ

MARCO TEÓRICO DE LA MEMORIA COLECTIVA

¿QUÉ ES?

Se refiere a "procesos de recuerdo y de olvido producidos en colectividades y sociedades, que se apoyan en instrumentos del recuerdo, ya sean objetos materiales (por ejemplo, monumentos y lápidas conmemorativas, la toponimia urbana o geográfica, los nombres que se imponen a edificios o buques, las imágenes que se imprimen en el papel moneda), mediadores literarios (relatos, mitos, etc.), o rituales (conmemoraciones, efemérides). Estos instrumentos del recuerdo actúan como material, como argumento, y como guión para la re-presentación (siempre dramática) de algo ya desaparecido, pero que resulta de alguna utilidad presente, por lo menos a juicio de algunos de quienes participan, ejecutan y dirigen los actos del recuerdo que se sustentan sobre estos artefactos culturales."

Mario Carretero [et. al.] *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Argentina: Paidós Educador, 2006. 368p., p. 22.

¿PARA QUÉ SIRVE?

"para que se pueda sentir, evocar, imaginar, desear o sentirse impelido a hacer algo, aquí y ahora, o en un futuro más o menos próximo. Lo importante es lo que queremos hacer, o que queremos que se haga; y lo menos importante es que el recuerdo sea exacto, que la re-presentación sea lo más parecido posible a lo que sucedió en el pasado. Lo que nos importa es que el recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente."

Carretero (2006; p. 22).

EL OLVIDO VOLUNTARIO

Así como se compone de recuerdos, la memoria colectiva "está hecha también de olvidos; de olvido de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado; de olvidar lo que no resulte memorable, por irrelevante, por doloroso o por incómodo. Así, respecto a lo sucedido en un mismo tiempo unos grupos recuerdan (y olvidan) algunas cosas, y otros hacen eso mismo, pero con cosas muy diferentes. Por eso hay disputas por la memoria e incluso combates por el control de la memoria colectiva. Esta dinámica de recuerdos y olvidos hace que la memoria (la personal y la colectiva) sea siempre dinámica. Cada presente no sólo ofrece sucesos, sino también fabrica registros para el recuerdo futuro; no sólo registra unos hechos e ignora otros que están sucediendo en ese momento, sino que elige recordar u olvidar también lo que recibe de su pasado."

MEMORIA COLECTIVA E IDENTIDAD

A través de la narración (historias, mitos), de la creación de "artefactos del recuerdo (monumentos, memoriales)", de rituales, etc., la memoria colectiva "actúa como procedimiento para sintonizar a los miembros del grupo, para hacer que recuerden lo mismo, que sientan de formas similares, que generen las mismas actitudes, que sus formas de actuación estén coordinadas, que compartan la misma moral. En definitiva, que pasen de ser un conjunto de individuos a constituir una comunidad, de ser un conjunto de *yo*es a ser un *nosotros*."

La memoria colectiva es, pues, todo lo que acabamos de mencionar, pero también los mitos, el arte, los relatos compartidos, todo un imaginario que hace resonar en cada uno de los mismos significados, las mismas sensaciones, lo que nos permite vivir en el *nosotros*, distinguiéndonos de los *otros*."

Alberto Rosa, "Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo, y para el futuro de quién?", en Carretero (2006; pp. 45-46).

SE DIFERENCIA DE LA HISTORIA PORQUE ÉSTA...

- Refina la memoria colectiva
- No omite, integra; no engaña, verifica
- Narra: explica los cambios en el tiempo
- Enfatiza en quién y cómo narra lo ocurrido
- Relaciona el futuro-pasado: qué pasó para comprender por qué sucedió lo que pasó después
- Comprende la intencionalidad humana (los componentes ideológicos, éticos y morales de los discursos históricos)
- Construye razonamientos críticos; no puede evitar servir de juez
- Empatiza y disiente con "lo extraño"
- Busca la libertad de pensamiento, planificación y de acción

Carretero (2006; pp. 23-25)

TAMBIÉN...

Tanto la memoria como la historia se refieren al pasado, sin embargo, la "primera se vincula con lo experimentado personalmente" mientras que "la segunda va mucho más allá del carácter individual o plural del sujeto que recuerda." (p. 68).

La Historia presenta imágenes únicas y totales de la realidad. En cambio, "...no hay memoria universal. Toda memoria colectiva tiene por soporte un grupo limitado en el espacio y en el tiempo." (p. 77)

Existen varias memorias colectivas. No hay interrupción entre pasado y presente. La memoria está vigente el tiempo que vivan quienes la vivieron o la recuerdan; muere con ellos. Se difunde mediante la oralidad y la tradición, a diferencia de la historia escrita. (p. 70).

Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*. (prefacio de Jean Duvignaud; intr. de J. Michel Alexandre). Traducción de Amparo Lasén Díaz. Paris: Presses Universitaires de France, 1968 (1ª ed. 1950). 204 p.

Anexo 5. Marco teórico-metodológico de la historia oral

¿Qué es la historia oral?

- ✦ "Es una técnica para la recuperación de testimonios de los sujetos que protagonizaron un hecho histórico, a través de la entrevista" (Schwarzstein; 2001; 16).
- ✦ Más que un método en que se recolecta información de dudosa veracidad acerca de lo que recuerdan "los viejos" que pasó, es "un medio para la construcción de nuevos conocimientos" (Schwarzstein; 19).
- ✦ Se define también como una "creación colectiva" entre el entrevistado y el entrevistador. En la que este último influye fundamentalmente en la obtención del "producto final", la fuente, mediante un "ordenamiento, selección e interpretación histórica preexistente", formulados en sus preguntas. (Schwarzstein; 19).

→ Y parciales porque en sí mismas no bastan para dar cuenta de los hechos; es necesario tomar en cuenta otras fuentes y enfoques teórico-metodológicos de diversas disciplinas para construir una "historia social cualitativa más amplia [... que parta de la idea] de que la historia está hecha por personas, a las cuales más que darles la voz tenemos que aprender a escuchar" (Schwarzstein; 24).

→ Por sobre todo, hay que tener presente que la historia oral "tiene como objetivo la elaboración de la historia y no la exclusiva recopilación de testimonios" (Schwarzstein; 44).

Características fundamentales

Las fuentes orales son "artificiales, variables y parciales".

→ Artificiales porque el entrevistador y el entrevistado las crean; no existen de manera independiente a ellos.

→ Variables porque su propia dimensión subjetiva las impregna de "silencios, errores y contradicciones"; lo que lejos de convertir las en evidencias no fiables, "da cuenta de la "complejidad y riqueza de la experiencia humana" (Schwarzstein; 23).

✦ En su carácter de fuente, da cuenta de "cómo la gente piensa sobre ciertos eventos y cómo percibe su actuación en los procesos históricos" (Schwarzstein; 19).

✦ "Se refieren a experiencias del pasado contadas desde la perspectiva del presente". Las cuales se interpretan, no se reflejan. (Schwarzstein; 19).

✦ Se trata de una vía interactiva (pues parte del acto interpretativo) mediante la cual se activan y recuperan "los recuerdos del entrevistado", es decir, su memoria. Misma que puede estar plagada de silencios y olvidos voluntarios acerca del pasado.

Cómo llevar a cabo una entrevista

ANTES DE REALIZARLA:

- Elección del tema
- Primera aproximación al tema (estado de la cuestión o del arte)
- Elaboración de hipótesis
- Elección de la metodología
- Decidir a quién entrevistar
- Establecer contacto con los entrevistados
- Explicar alcances del proyecto
- Elaboración de cuestionario guía (borrador)

-Jamás interrumpir al entrevistado, a menos que sea de vital importancia.

-Respetar los tiempos y silencios del entrevistado.

-Prestar atención al lenguaje corporal y gestual del entrevistado, a sus expresiones, tonos, risas o suspiros, que pueden ser testimonios en sí mismos, y generar otras preguntas" (Schwarzstein; 53).

-No considerar la entrevista como un interrogatorio. No pedirle al entrevistado que demuestre la veracidad de lo que dice, o nosotros hacerle ver la falsedad o contradicción de su relato: "La forma en que la gente recuerda las cosas tiene un significado en sí misma" (Schwarzstein; 53)

DURANTE SU REALIZACIÓN:

- Manejar con eficiencia medios audiovisuales (cámara de video, grabador y micrófono).
- Disponer de hojas de papel, lápiz y/o bolígrafos para hacer anotaciones de lo que el entrevistado no desea que se grabe; también sirve para "señalar expresiones, gestos, u otras cuestiones similares [...] que obviamente no registra la entrevista grabada.
- Encontrarse en un lugar cómodo para llevar a cabo la entrevista.
- Que los materiales audiovisuales pasen "desapercibidos" para el entrevistado, con la intención de que no se sienta intimidado o tienda a sobrereactuar sus testimonios.
- Acordar con el entrevistado la cita para la entrevista; ya ahí, la cesión por escrito de los derechos para hacer uso de su testimonio.

- Que la entrevista no supere las dos horas de duración.
- Saber escuchar; evitar al máximo las interrupciones.
- Estar atento; no perder interés (o no demostrarlo, por lo menos) en nuestro entrevistado y sus testimonios.
- Tratar amablemente al entrevistado (de ello depende las respuestas que obtendremos). Hacer una breve explicación de los motivos del proyecto para que la entrevista fluya sin contratiempos.
- Realizar preguntas claras, abarcadoras y significativas; evitar las que produzcan respuestas predecibles y cerradas: "sí", "no".
- Comenzar con algunas de carácter sencillo para relajar al entrevistado: "¿dónde nació?" "¿En qué año?". Seguir con otras más complejas y ricas en descripciones: "¿cómo fue su niñez?" "¿Cómo era su trabajo en la fábrica?"
- Hacer una pregunta a la vez.

DESPUÉS DE REALIZARLA:

- Archivarlas (catalogarlas)
- Transcribirlas
- Interpretarlas
- Convertirlas en fuentes históricas a través de su procesamiento en formato de memorias, documentales, dramatizaciones escolares, publicación de folletos, exposiciones fotográficas

BIBLIOGRAFÍA: Dora Schwarzstein. *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Argentina: Fondo de cultura económica, 2001. 108 p.

EL ENSAYO

Profesor Didier Beltrán

¿Qué es?

- Medio escrito y flexible para exponer y argumentar ideas propias sobre cualquier tema.
- Reflexión de un tema sin agotarlo.
- Representación textual con sentido (trama), rigor analítico y verosimilitud (creíble).

¿Para qué sirve?

- Persuadir al lector de que crea lo que argumentamos.
- Proyectar en una narración y para un público diverso el(los) significado(s) que le otorgamos a la realidad.
- Organizar nuestras ideas.
- Hacerse entender a través de la construcción de un discurso coherente que corresponda al tema, a nuestras intenciones y a un público heterogéneo.

Características básicas (1)

- Originalidad, creatividad.
- Posee una mezcla entre lo estético (literario) y lo formal (científico).
- Va más allá de la simple información (importa más el cómo que el qué se dice).
- Intenta convencer al lector a través de ejemplos, porque estos ayudan a mostrar nuestras ideas y a volverlas más convincentes.

Características básicas (2)

- Fomenta la reflexión de sus creadores.
- Más que demostrar o informar algo exhaustivamente, lo sugiere, lo experimenta.
- Se encuentra entre lo explicativo y lo argumentativo.
- Parte de una perspectiva subjetiva (en él plasmamos nuestra personalidad, y mostramos nuestra forma de imaginar, comprender y actuar la realidad).

Anexo 7. Planeación didáctica

ASIGNATURA	Historia de México II
TEMA	El empleo de la historia oral para investigar, interpretar y representar las memorias colectivas del terremoto de 1985 de México.
PROPÓSITO (S)	Los estudiantes dimensionarán subjetivamente el terremoto de 1985 en la ciudad de México a través de testimonios vivenciales, obtenidos mediante la formulación de entrevistas a testigos y protagonistas del evento. Al interpretar fuentes orales, bibliográficas y audiovisuales sobre el tema, redactarán un ensayo que evidencie qué significado(s) le da(n) al acontecimiento después de haber participado en esta propuesta didáctica. La evidencia textual reflejará indicadores de desarrollo de pensamiento histórico como la contextualización espacio-temporal, la identificación de los actores sociales y sus intencionalidades, la expresión de juicios valorativos, la manifestación de una conciencia histórica ética y ciudadana, y la relación transversal entre diferentes categorías teórico-metodológicas de las humanidades y las ciencias sociales.
APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualizarán a la memoria colectiva como un saber sociocultural, diverso, dinámico, ideológico, intencional, intertextual, vivencial y actualizable. - La historia será entendida como un proceso en donde intervienen permanentemente diversos factores, actores, conflictos, marcos, recursos e intencionalidades para construirla y significarla desde el presente. - Desarrollarán la habilidad de dominar teórica y metodológicamente la realización de entrevistas, lo cual tiene por fin contribuir en el desarrollo de su capacidad para interpretar fuentes históricas y crear otras nuevas. - Evaluarán el terremoto del 1985 en la ciudad de México como un fenómeno natural que modificó la relación de la sociedad con ella misma, con el gobierno y con su espacio. Y el cual se recuerda de diferentes formas hoy en día. - Valorarán la participación ciudadana como una actitud política frente a los problemas comunes. La relacionarán con el terremoto de 1985 en función de las muestras de solidaridad ante la emergencia. Y la identificarán como una práctica deseable en su vida cotidiana.

SESIÓN I	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
1 HORA Y MEDIA	INICIO: Presentación del profesor y explicitación del tema y de sus objetivos.	10 min	Explicación verbal
	DESARROLLO: 1) Aplicación de examen diagnóstico (Anexo 1). 2) El profesor proyecta, en formato de diapositivas, una presentación sobre las características teórico-metodológicas más relevantes acerca de la memoria colectiva (Anexo 4). Los alumnos tomarán nota a modo de que puedan servirles como marco teórico acerca de qué es y cómo opera la memoria El profesor toma notas en su diario de campo sobre lo acontecido	30 min	Examen diagnóstico
	CIERRE: Tarea: practicar individualmente la realización de una entrevista a un familiar (padres o abuelos, de preferencia), a modo de desarrollarla con otros personajes posteriormente. Las preguntas deberán ser acompañadas de dos cuestionamientos más que los alumnos deseen agregar. Por <i>e-mail</i> se les envía un PPT como referente teórico-metodológico acerca de la historia oral y las entrevistas, con el propósito de que los estudiantes aprendan a realizarlas, interpretarlas y crear nuevas fuentes históricas. También se les hace llegar el formato de entrevistas. De principio a fin se videograba la práctica docente/investigación.	30 min	Cañón. <i>Lap top.</i> Pantalla. PPT de marco teórico de la memoria colectiva Diario de campo
		15 min	PPT sobre características más relevantes de la historia oral Cámara videogradora Formato de entrevista

SESIÓN II	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
1 HORA Y MEDIA	<p>INICIO: Lectura en voz baja de entrevistas realizadas por los alumnos a sus familiares.</p>	10 min	Entrevistas realizadas a familiares
	<p>DESARROLLO:</p> <p>1) Después de revisar sus entrevistas, los alumnos deberán reunirse en nueve equipos de cinco integrantes para identificar categorías conceptuales al encerrar o subrayar con un color rojo todo indicio de memoria colectiva; la misma operación, sólo que con un color azul, se les pidió que la repitieran para localizar las evidencias de participación ciudadana.</p> <p>2) Subrayar o encerrar nuevamente con un color diferente ambos conceptos, pero esta vez aplicado en crónicas que denuncian la negligencia y corrupción gubernamentales; mientras que por otro lado exaltan acciones solidarias y autogestivas por parte de la sociedad civil: <i>Nada, nadie</i>, de Elena Poniatowska, y <i>No sin nosotros</i>, de Carlos Monsiváis. El grupo se divide en diez equipos con cuatro o cinco integrantes para poder realizar esta actividad.</p> <p>3) El profesor interviene para canalizar la movilización de saberes previos sobre el terremoto de 1985 de los alumnos hacia la contextualización histórica y geográfica del tema. Por medio de una dinámica basada en la lluvia de ideas se les pregunta por qué ocurren los terremotos y por qué la ciudad de México es tan propensa a padecerlos. En un segundo orden de intervenciones se les pide que expliquen todo lo que saben al respecto. Tras la participación de los chicos el profesor explica las circunstancias políticas, internacionales, ideológicas, económicas, geográficas, sociales y culturales de la época, con la intención de que los alumnos construyan una representación integral del evento. El profesor toma notas en su diario de campo sobre lo acontecido.</p> <p>4) Se promueve nuevamente la participación de los chicos al</p>	50 min	<p>Entrevistas realizadas a familiares</p> <p>Colores de madera rojo y azul</p> <p>Lectura de las páginas 33, 40-41, 80-82 y 88-89., 151 y 159 de la obra <i>Nada, nadie</i>, de Elena Poniatowska</p> <p>Lectura de las páginas 63-64, 77-79, 84-85, 137-138 del libro <i>No sin nosotros Los días del terremoto. 1985-2005</i>, de Carlos Monsiváis</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Exposición oral por parte del profesor</p> <p>Diario de campo</p>

<p>1 HORA Y MEDIA</p>	<p>pedirles que compartan los resultados de su entrevista individual a un familiar, así como su experiencia de entrevistador. Se les pide que describan el lenguaje corporal de su testificante, el volumen de su voz, sus gestos y sus silencios. El profesor guía la intervención de los alumnos mediante preguntas encaminadas a revelar dichos elementos subjetivos.</p> <p>CIERRE: Concluimos la sesión solicitándoles que presenten sus resultados sobre la identificación conceptual de la memoria colectiva y la participación ciudadana en las entrevistas que hicieron a sus familiares. Se corrigen, de ser necesario, las elecciones incorrectas que hayan hecho los alumnos. De principio a fin se videografa la práctica docente.</p> <p>NOTA: Para la realización de las entrevistas grupales se respeta la organización de diez equipos de cuatro cinco integrantes que habían sido formados para resolver la tarea de interpretar fuentes bibliográficas sobre el terremoto. Se nombra un representante por equipo y se le pide que escoja al azar un papel que lleva anotado el nombre del personaje que deberá entrevistar. Para efectos de contribuir a multiplicar las perspectivas subjetivas desde donde es recordado el evento se sugiere seleccionar a los siguientes “protagonistas” del terremoto: 1) un taquero del Centro Histórico de la ciudad de México, 2) un médico o una enfermera del Hospital General, 3) un chofer de transporte público de las avenidas Reforma, Juárez, Eje Central y Eje 1 Norte, 4) un habitante de los multifamiliares de Tlatelolco; 5) una costurera cercana al metro San Antonio Abad, 6) un trabajador de un medio de comunicación masiva, 7) un vecino de la colonia Roma, 8) un médico o una enfermera del hospital Centro Médico, 9) un “topo” o bombero, y 10) un comerciante del Plaza Pino Suárez.</p>	<p>30 min</p>	<p>Entrevistas realizadas a familiares Lluvia de ideas Cámara videogradora</p>
-----------------------	---	---------------	--

SESIÓN III	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
1 HORA Y MEDIA	<p>INICIO: Se explica a los alumnos que deben describir su experiencia como entrevistadores de extraños que fueron “protagonistas” del terremoto, y presentarán las conclusiones a las que llegaron como equipo. El grupo previamente se encuentra dividido en diez equipos de cuatro o cinco integrantes cada uno. Se selecciona al azar el orden de las exposiciones. Mediante esta actividad se pretende fomentar el desarrollo de la metacognición.</p>	5 min	<p>Explicación verbal Entrevista realizada a “protagonistas” del terremoto</p>
	<p>DESARROLLO: Los equipos relatan su contacto con la historia viva del terremoto de 1985, materializada en los recuerdos de sus informantes. Los alumnos se auxilian de fotografías, audio o video para hacerlo. A los integrantes de cada equipo se le cuestiona qué funciones cumplieron al interior de éste; qué aprendieron y sintieron con la actividad; qué circunstancias adversas se les presentaron y cómo las resolvieron; y qué relación establecieron con las personas que entrevistaron. El profesor toma notas en su diario de campo sobre lo acontecido.</p>	1h y 15 min	<p>Trabajo colaborativo. Exposición frente a grupo Diario de campo</p>
	<p>CIERRE: El profesor explica las fortalezas de las entrevistas. También señala qué puede mejorarse de ellas y en qué elementos debemos centrar nuestra atención y mantener alerta nuestros sentidos. Se advierte que se enviara a los alumnos vía e-mail un PPT sobre cómo puede definirse un ensayo y qué estructura formal debe poseer. Los alumnos entregarán uno la siguiente sesión. Éste deberá contener qué aprendieron con esta propuesta didáctica en relación con la memoria colectiva, la historia oral, la participación ciudadana y el terremoto de 1985 en la ciudad de México. De principio a fin se videografa la práctica docente/investigación.</p>	10 min	<p>Retroalimentación PPT sobre qué es y cómo se estructura un ensayo. Cámara videgrabadora</p>

SESIÓN IV	ACTIVIDADES	TIEMPO	RECURSOS
1 HORA Y MEDIA	<p>INICIO: El maestro recoge los ensayos de los alumnos y da las últimas indicaciones sobre cómo deben desarrollarse las exposiciones que pretendan cumplir con los propósitos de la propuesta didáctica, es decir, problematizar un acontecimiento reciente empleando la historia oral para investigar, interpretar y representar los recuerdos colectivos sobre el terremoto de 1985.</p>	10 min	<p>Explicación verbal por parte de profesor Ensayos</p>
	<p>DESARROLLO: Los equipos restantes exponen. Se les hacen las mismas preguntas que a los demás grupos. El profesor toma notas en su diario de campo sobre lo acontecido.</p>	1hr	<p>Trabajo colaborativo Exposiciones Diario de campo Retroalimentación</p>
	<p>CIERRE: Una vez concluidas las exposiciones, los alumnos resuelven un diario de autoevaluación (Anexo 3) que favorezca la autorreflexión sobre sus propias estrategias de aprendizaje y fomente la valoración crítica acerca de su involucramiento y logros personales en esta propuesta didáctica. De principio a fin se videograba la práctica docente/investigación.</p>	20 min	<p>Diario de Autoevaluación Cámara Videogradora</p>

Anexo 8. Rúbricas de evaluación

ASPECTOS A CONSIDERAR	CLASE DE CONOCIMIENTO			POSIBLE VALOR
	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL	
Memoria colectiva	Definición del término con base en la identificación de palabras como: recuerdos, símbolos, evocación, olvido, sociedad, significar, representación, diversidad, conflicto, pasado reciente, cotidiano, experiencia, expectativa, etc.	Uso de estos términos para explicar qué elementos la constituyen, cómo se construye, qué utilidad tiene, quiénes intervienen en su manufactura, cómo se distingue de la historia, etc. Comprender por qué la memoria conserva y/u olvida intencionalmente ciertos recuerdos.	Valoración positiva sobre la pluralidad de voces involucradas en la significación del pasado reciente. Desarrollo de capacidad empática, esto es, voluntad de comprender las ideas, circunstancias y sentimientos del “otro”.	“D” “A” “S”
Historia oral	Definición del término con base en la identificación de palabras como: entrevista, técnica, testimonio, fuente histórica, fuente oral, vivencia, subjetividad, contexto, cultura, investigación.	Realización de entrevistas con base en una propuesta teórico-metodológica propia basada en la investigación, la interpretación de la subjetividad y la creación de nuevas fuentes históricas, etc.	Carácter tolerante, autorreflexivo, dialógico, respetuoso, comprensivo, sensible, etc.	“D” “A” “S”

<p>Participación ciudadana</p>	<p>Estado, sociedad civil, autonomía, clientelar, poder, democracia, sexenio, Estado benefactor, solidaridad, justicia, diálogo, etc.</p>	<p>Asumir un rol activo y crítico en la sociedad.</p> <p>Identificar los mecanismos, intenciones, causalidades, individuos e instituciones que manipulan el poder.</p> <p>Construcción de hipótesis personales con base en la interpretación de diversas fuentes históricas.</p> <p>Definir qué clase de relación se desea establecer con el Estado.</p>	<p>Iniciativa para involucrarse en la solución de conflictos que afectan a su sociedad.</p> <p>Práctica cotidiana de conductas y valores cívicos (solidaridad, ecologismo, cooperación, libre expresión, igualdad), con los cuales se identifican los alumnos.</p> <p>Involucramiento en la construcción de una sociedad más justa, humana, armónica, plural, informada y libre.</p>	<p>“D”</p> <p>“A”</p> <p>“S”</p>
<p>Terremoto de 1985</p>	<p>Placas tectónicas, movimientos oscilatorio y trepidatorio, grados Richter, negligencia, organización, trágico, heroico, globalización, unión, destrucción, muerte, caos, neoliberalismo, ruptura, cambio, continuidad, simultaneidad, miedo, tristeza, etc.</p>	<p>Argumentar cómo, dónde y por qué ocurre un terremoto.</p> <p>Identificar sus unidades de intensidad.</p> <p>Contextualizar los eventos históricos en categorías micro y macro sociales.</p> <p>Distinguir los ritmos, secuencia y estados de transformación por los que atraviesa un acontecimiento del pasado reciente.</p> <p>Evocar el terremoto por medio de las memorias colectivas.</p>	<p>Manifestación de empatía para comprender qué sintieron las personas que vivieron los días del terremoto.</p> <p>Disposición para entablar diálogos respetuosos y constructivos que contribuyan a diversificar los significados sobre el pasado reciente.</p> <p>Indignarse por actos inmorales e inhumanos.</p>	<p>“D”</p> <p>“A”</p> <p>“S”</p>

<p>Terremoto de 1985 (2)</p>		<p>Explicar el efecto subjetivo que tienen eventos trágicos, inesperados y destructivos en las personas que los viven.</p> <p>Sensibilización para manejar emociones eufóricas o dolorosas, propias y ajenas.</p> <p>Analizar el suceso desde diferentes ángulos de observación: los de quienes fueron sus protagonistas o testigos.</p> <p>Comprender por qué ciertos recuerdos sobre el terremoto son más significativos que otros.</p> <p>Reconocer las funciones y relaciones entre el Estado y la sociedad.</p>	<p>Preservar el espíritu de justicia como una condición política irrenunciable para convivir en sociedad y reducir las desigualdades que en ella imperan.</p>	
-------------------------------------	--	--	---	--

ASPECTOS A CONSIDERAR	DEFICIENTE “D” (Calificación 6)	ACEPTABLE “A” (Calificación: 8)	SOBRESALIENTE “S” (Calificación: 10)
CONCEPTOS (MEMORIA COLECTIVA, HISTORIA ORAL, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y TERREMOTO DE 1985)	<p>El alumno repite las definiciones proporcionadas por el docente. Sólo incluye en sus trabajos escritos dos de los cuatro conceptos revisados en clase.</p> <p>No existe claridad ni orden en su empleo argumentativo.</p> <p>El alumno no toma en cuenta ninguno de los términos o consideraciones teóricas empleados en clase.</p> <p>Las definiciones usadas en los trabajos por escrito se fundamentan en ^{wikipedia} o algún otro recurso en línea.</p> <p>El empleo de los conceptos se limita al ámbito escolar.</p>	<p>El alumno mezcla las definiciones proporcionadas por el profesor con las suyas.</p> <p>Se incluyen tres de los cuatro conceptos revisados en clase.</p> <p>Existen algunas evidencias de coherencia y claridad en el uso de los conceptos.</p> <p>La relación entre conceptos comienza a distinguirse por su frecuencia y pertinencia.</p> <p>Los alumnos identifican que los conceptos son útiles para analizar y explicar la realidad, pero no aún no son capaces de hacerlo.</p>	<p>El alumno es capaz de apropiarse de los conceptos y de definirlos con sus propias palabras.</p> <p>La definición personal está acompañada de los términos y consideraciones teóricas revisadas en clase.</p> <p>La relación coherente y ordenada de los conceptos, en sus explicaciones orales y escritas, es una constante.</p> <p>Los emplean para analizar los eventos históricos recientes y construir hipótesis al respecto.</p> <p>El alumno hace uso de otros conceptos provenientes del área social y científica; y los interrelaciona con los establecidos.</p> <p>El manejo de los conceptos contribuye a interpretar la realidad.</p>

<p style="text-align: center;">CREATIVIDAD</p>	<p>El alumno se ajusta estrictamente a lo que el profesor le solicita que haga.</p> <p>Se reproducen literalmente los argumentos expuestos por el profesor.</p> <p>No existe la habilidad para solucionar problemas inesperados.</p> <p>El alumno carece de seguridad y arrojo para salirse del esquema teórico-metodológico sugerido por el docente.</p> <p>Existen escasas evidencias de que el alumno ha logrado crear sus propias estrategias de aprendizaje.</p>	<p>Se presentan ideas originales, pero carecen de continuidad, fuerza y coherencia.</p> <p>Se solucionan problemas inesperados con ayuda externa (profesor, compañeros, familiares, etc.).</p> <p>El alumno comienza a formarse un carácter crítico y audaz.</p>	<p>En todas las acciones del alumno es posible observar su capacidad para crear y ejercer estrategias de aprendizaje propias.</p> <p>El alumno está facultado para resolver problemas imprevistos de forma autónoma.</p> <p>La audacia y la originalidad son cualidades que distinguen a todos sus trabajos e intervenciones en clase.</p> <p>El alumno propone, cuestiona (positivamente) y retroalimenta intencionalmente al maestro con sus argumentos y juicios de valor.</p>
<p style="text-align: center;">INTERPRETACIÓN DE FUENTES ESCRITAS</p>	<p>El alumno presenta los argumentos del autor del texto revisado como propios.</p> <p>No hay distinción entre creencias e hipótesis.</p> <p>Se da por válido todo lo que explica el autor de la fuente consultada.</p>	<p>El alumno combina las explicaciones del autor de la fuente consultada con sus propias ideas, pero sin fundamentarlas.</p> <p>Cuestiona la legitimidad de las fuentes, pero no logra explicar por qué existen diferentes puntos</p>	<p>El alumno lleva a cabo procesos analíticos y sintéticos que lo auxilian para asignarle significados personales a las fuentes consultadas.</p> <p>Se identifican el contexto, los propósitos, las omisiones, los destinatarios, los lugares, los</p>

<p style="text-align: center;">INTERPRETACIÓN DE FUENTES ESCRITAS (2)</p>	<p>El alumno no identifica los mecanismos, intencionalidades, actores e instituciones involucrados en el proceso de construcción de las fuentes escritas.</p>	<p>de vista sobre un mismo evento histórico.</p> <p>Se ofrecen argumentos reflexivos de manera intermitente.</p> <p>El alumno aprecia que el contenido de una fuente escrita es autoría de una o varias personas, pero no identifica qué factores más complejos están involucrados en su producción.</p>	<p>emisores y los mecanismos relacionados con la fuente interpretada.</p> <p>Se distinguen claramente las diferencias entre ocurrencias, hipótesis y tesis.</p> <p>Pueden confrontarse varios puntos de vista sobre un evento histórico en común; y explicar por qué existen contradicciones, diferencias y coincidencias en sus enfoques, objetivos y resultados.</p> <p>El alumno domina diferentes estrategias para extraer las ideas más sobresalientes de un texto; organizarlas en categorías temáticas coherentes; e identificar el marco teórico-metodológico de su autor.</p> <p>La objetividad es definida como una condición de sistematicidad y pericia en el procedimiento para interpretar fuentes textuales. No como sinónimo de verdad absoluta en sus resultados.</p>
--	---	--	--

<p>REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS (1)</p>	<p>La estructura de la entrevista está conformada por preguntas con respuesta cerrada (“sí”, “no”, “poco”, “mucho”, “nada”, “algo”).</p> <p>Se escoge un informante no adecuado para el tema a tratar, es decir, no se localiza a un testigo o protagonista de un evento reciente.</p> <p>No se produce interacción, ambientación, ni explicación de los propósitos de la entrevista al informante antes de su realización.</p> <p>El alumno se mantiene distraído, apático o indiferente mientras su informante le concede la entrevista.</p> <p>El alumno interrumpe continua e innecesariamente a su entrevistado durante el tiempo que éste habla.</p> <p>Se manifiesta una actitud totalmente escéptica o crédula</p>	<p>El formato de la entrevista contiene preguntas de respuesta cerrada, pero también presenta preguntas que le dan oportunidad al entrevistado de profundizar en la evocación de sus vivencias.</p> <p>Se establece un diálogo cordial y abierto entre entrevistador (alumno) y entrevistado. Sin embargo, el alumno pretende imponer su punto de vista al informante.</p> <p>Se toman en cuenta algunos factores anímicos y gesticulares, pero pasa desapercibido el entorno en que se desarrolla la entrevista.</p> <p>Se confrontan los testimonios orales obtenidos con otras fuentes como fotografías, libros, revistas, ^{internet}, películas y documentales, música, periódicos.</p> <p>Provoca confusión interpretar la subjetividad bajo un marco de</p>	<p>La capacidad de investigar se despliega hábilmente para buscar información sobre el tema y localizar, para después entrevistar, a posibles protagonistas o testigos de un evento histórico reciente.</p> <p>El diseño de la entrevista se encuentra compuesto totalmente por preguntas con sentido evocativo, vivencial, significativo, detallado y reflexivo para el informante.</p> <p>La diversidad de las fuentes consultadas contribuyó a que el estudiante construyera un marco referencial más amplio y plural para comprender las visiones de mundo propias y ajenas.</p> <p>Se desarrolla la habilidad de aprender a escuchar atenta y respetuosamente a al prójimo.</p> <p>El entrevistador (alumno) no compite por imponer su voluntad y verdad al informante.</p> <p>El alumno emplea la objetividad</p>
--	--	--	---

<p>REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS (2)</p>	<p>frente a los testimonios obtenidos.</p> <p>No se produce un registro por escrito o videograbado del lenguaje corporal, el contexto, los cambios de voz o de emotividad.</p>	<p>análisis estrictamente objetivo.</p> <p>Se define la objetividad como la capacidad de producir conocimiento histórico válido.</p> <p>Se relaciona a la subjetividad con la falsedad, lo sospechoso y lo inverosímil.</p> <p>Existe dificultad para comprender circunstancias, experiencias, expectativas, creencias y sentimientos diferentes u opuestos a los nuestros.</p>	<p>para guiar su proceso de reflexión e investigación; manejar enfoques de estudio confiables y útiles; diseñar uno o varios métodos de trabajo; y sistematizar la información obtenida, clasificándola y asignándole criterios de valor.</p> <p>La científicidad no se emplea para dudar acerca de las manifestaciones humanas no cuantificables (el amor, el odio, las creencias, los valores, las aspiraciones, el miedo, el orgullo, el humor, la empatía, etc.), ni para denostarlas.</p> <p>Por subjetividad se entiende el horizonte cultural mediante el cual le damos significado a la realidad, asignamos juicios de valor y actuamos en consecuencia.</p> <p>El alumno analiza el ritmo y duración de los acontecimientos históricos desde el terreno de la vida cotidiana. Particularidad que también contextualiza en marcos de referencia más profundos y variados.</p>
<p>EXTENSIÓN DE LOS ENSAYOS</p>	<p>Se redacta como máximo una cuartilla.</p>	<p>Se redacta poco más de una cuartilla.</p>	<p>Se redactan como mínimo dos cuartillas.</p>

<p style="text-align: center;">FACTORES DE CAUSALIDAD HISTÓRICA</p>	<p>El alumno asocia las causas de los eventos históricos exclusivamente con la voluntad de los individuos que participan en ellos.</p> <p>Se establece una relación temporal de carácter lineal (causa-efecto) para explicar los fenómenos históricos.</p> <p>Se considera que el destino tiene una función relevante en la consecución de los propósitos humanos.</p> <p>El humano asume una condición pasiva ante las fuerzas históricas.</p>	<p>Se ofrecen explicaciones con un formato causa-consecuencia que es complementado con formulaciones más complejas y profundas.</p> <p>En la explicación de los acontecimientos históricos el alumno maneja ciertas variables de cambio como las condiciones geográficas, culturales, económicas, políticas y sociales de la época estudiada. Sin embargo, no logra relacionarlas entre sí y usa un pensamiento reduccionista.</p> <p>El alumno cita algunas causas humanas de orden voluntario e involuntario.</p>	<p>Se definen los actos humanos y las relaciones sociales como motor y producto de la historia.</p> <p>El alumno es capaz de identificar múltiples factores estructurales e individuales que intervienen en los cambios y continuidades de la historia.</p> <p>A ninguno de ellos le atribuye responsabilidad exclusiva en dichos procesos. En cambio emplea el concepto de multicausalidad.</p> <p>Se considera el azar como probable factor de cambio en los procesos históricos. El alumno comprende que el hombre no controla todas las variables de causalidad. Se manejan diferentes ritmos, relaciones y secuencias temporales en las explicaciones históricas.</p> <p>Un elemento importante es que el alumno incorpora la variable subjetiva para comprender y explicar por qué la memoria colectiva, en su afán de explicar las causas históricas, alude a explicaciones dialécticas,</p>
--	---	---	---

FACTORES DE CAUSALIDAD HISTÓRICA (2)			incongruentes, míticas, mágico-religiosas y espiraladas (en un horizonte de ida y vuelta, no lineal, entre el pasado, el presente y el futuro).
EXPOSICIONES	<p>El alumno lee o memoriza la información de su tema. Y cuando se le pide que lo explique argumenta no saber o no poder hacerlo.</p> <p>Las ideas expuestas carecen de claridad y de relación unas con otras.</p> <p>El volumen de la voz es muy bajo</p> <p>Tres cuartas partes del equipo (en caso de tratarse de un trabajo grupal) participan en la exposición.</p> <p>El desarrollo de la exposición transcurre en un ritmo monótono, predecible y aburrido.</p> <p>Sólo participa uno o dos integrantes del equipo (en caso de que la exposición sea grupal).</p> <p>Se da la espalda al grupo y no se</p>	<p>El alumno lee o memoriza la información que le corresponde exponer. Pero cuando se le cuestiona qué entendió al respecto logra responder clara y atinadamente.</p> <p>Algunas ideas presentadas destacan por su pertinencia, coherencia entre sí y claridad.</p> <p>El alumno dispone de habilidad para hablar en público, pero adopta actitudes inexpressivas y asume posturas corporales rígidas mientras expone.</p> <p>El tono de la voz es por momentos inaudible.</p> <p>Las distracciones y disparates son frecuentes durante la exposición. El grupo no toma con seriedad a los expositores.</p>	<p>Se comprende la información consultada, se le asigna un significado personal y se le encuentra un sentido general en la cultura socialmente aceptada.</p> <p>El alumno ofrece explicaciones claras y coherentes de forma autónoma.</p> <p>Se seleccionan objetos, imágenes o recursos audiovisuales para complementar la exposición.</p> <p>Todos los miembros del equipo (en caso de que se tratara de un trabajo grupal) se organizan y se coordinan; asumen un rol diferente y se turnan la palabra respetuosamente.</p> <p>El alumno denota expresividad en el rostro, cambia de tono y ritmo de voz, sincroniza su movimiento corporal con la presentación de sus argumentos, y decide hacer una</p>

EXPOSICIONES (2)	le mira a los ojos del público mientras se habla.		<p>caracterización teatral para exponer.</p> <p>Se interactúa con el público haciéndole preguntas y pidiéndole que formule todas sus dudas y opiniones.</p>
TRABAJO COLABORATIVO	<p>Se presentan episodios de egoísmo, competencia y vanidad durante la realización del trabajo en equipo.</p> <p>No existe coordinación entre los integrantes del equipo.</p> <p>Los miembros del equipo asignan toda la responsabilidad de la realización del trabajo al jefe del equipo.</p> <p>Uno de los elementos del equipo intenta imponer su punto de vista a sus demás compañeros.</p>	<p>Todos los miembros del equipo participan en la elaboración del trabajo, pero lo hacen desorganizadamente.</p> <p>Se permite que todos aporten su punto de vista y se discuten diferentes ideas, pero finalmente se adoptan únicamente como válidas las propuestas del uno o dos elementos del equipo.</p> <p>Prevalecen la prudencia, el diálogo y el respeto como mecanismos para dirimir diferencias grupales.</p> <p>Un par de integrantes del equipo realizan el trabajo, mientras que el resto no hace nada.</p> <p>En el proceso de investigación tienen lugar conflictos que</p>	<p>Todos los miembros del equipo trabajan. Ellos mismos (se) asignan un rol de trabajo dependiendo de sus diferentes ritmos de aprendizaje, conocimientos y destrezas.</p> <p>Cuando un miembro del equipo desea hablar, se respeta su turno a la palabra.</p> <p>Los integrantes del equipo asumen su propia responsabilidad durante el desarrollo del trabajo.</p> <p>Los elementos más diestros ayudan a los más inexpertos en la ejecución de las tareas asignadas.</p> <p>Se produce un estado permanente de retroalimentación entre los miembros del equipo.</p>

<p>TRABAJO COLABORATIVO (2)</p>		<p>impiden la convivencia entre pares.</p>	
<p>CAPACIDAD DE INVESTIGACIÓN</p>	<p>Existe mucha dificultad para identificar un problema de investigación, formular las preguntas de análisis, escoger la metodología, seleccionar un marco teórico y determinar objetivos a cumplir.</p> <p>Se busca y selecciona la información con base en el portal <i>wikipedia</i> u otro recurso <i>web</i>.</p> <p>No se realiza un plan, organigrama o procedimiento de trabajo.</p> <p>El alumno propone hipótesis El alumno basa toda su investigación en la consulta de dos fuentes bibliográficas, hemerográficas o audiovisuales. infundamentadas. No las basa en el conocimiento de sus referentes empíricos.</p> <p>La presentación de sus resultados carece de coherencia,</p>	<p>Se producen episodios de confusión para identificar un problema de investigación, formular las preguntas de análisis, escoger la metodología, seleccionar un marco teórico y determinar objetivos a cumplir. Sin embargo, el alumno solicita la ayuda del docente para solucionar estos problemas.</p> <p>Se diseña un plan y procedimiento de trabajo de escasa relación con el objeto de estudio.</p> <p>El alumno basa sus hipótesis y resultados de trabajo en creencias y prejuicios personales.</p>	<p>El alumno posee la capacidad de seleccionar un problema de investigación, formular varias preguntas de análisis, respaldar sus argumentos en un marco teórico y diversificar su metodología.</p> <p>Se triangulan las fuentes de información (marco teórico, referente empírico y paradigmas personales) para diversificar los marcos de observación.</p> <p>Se emplea enfoques macro y microsociales para contar con diferentes enfoques de estudio.</p> <p>Se sistematiza la información por medio de gráficas, tablas, estadísticas, mapas, etc.</p> <p>El estudiante dispone de habilidad para crear nuevo conocimiento, no sólo para reproducir el ya existente.</p> <p>Se comparten los hallazgos de forma clara, coherente y creativa.</p>

CAPACIDAD DE INVESTIGACIÓN (2)	claridad, análisis de fuentes y rigurosidad en el procedimiento		
DESARROLLO DE LA CONSCIENCIA HISTÓRICA	<p>El alumno no ubica qué lugar ocupa (o podría ocupar) en el devenir histórico y le resulta intrascendente contribuir a su mejoramiento.</p> <p>Relaciona a la historia con eventos del pasado que no guardan relación con él/ella ni con su vida cotidiana.</p> <p>Le pasan desapercibidos los factores que intervienen en el cambio, continuidad y simultaneidad de los acontecimientos históricos.</p> <p>No se manifiesta identidad alguna con otro grupo humano del pasado ni del presente.</p>	<p>El alumno identifica que otros hombres le han precedido en el tiempo y el espacio, pero es incapaz de experimentar su propia temporalidad en un contexto determinado.</p> <p>Existe simpatía hacia las expresiones culturales de otros grupos humanos.</p> <p>Las interpretaciones realizadas aluden a la relatividad del conocimiento histórico.</p> <p>Se juzga el pasado en función de los valores, ideas y creencias más inmediatos que el alumno emplea en su vida cotidiana.</p>	<p>El estudiante se identifica como miembro de una o varias culturas. Investiga acerca de ella (s). Y explica su contribución al estado actual de la sociedad en que vive.</p> <p>El alumno se reconoce como un ser temporal que crea la historia, y que a la vez se ve configurado por ella.</p> <p>Existe la capacidad para reflexionar e interpretar un evento histórico a través de las circunstancias del pasado y del horizonte actual del alumno.</p> <p>Conoce la trascendencia de sus actos y en consecuencia tiene aspiraciones y se conduce éticamente.</p>
PARTICIPACIÓN CIUDADANA	<p>Se manifiesta una actitud indiferente, conformista, insensible e individualista con respecto a los problemas sociales.</p> <p>Se considera que el término ciudadano alude a personas</p>	<p>Se identifica el concepto ciudadano con derechos y libertades.</p> <p>El alumno opina sobre la realidad como espectador. Toma distancia de los acontecimientos porque no le agrada involucrarse</p>	<p>El alumno asume una postura crítica y reflexiva con respecto a lo que ocurre en el terreno social y en el campo político.</p> <p>Toma la iniciativa para involucrarse en la mejora de su entorno inmediato.</p>

<p>PARTICIPACIÓN CIUDADANA (2)</p>	<p>mayores de edad, a sujetos que viven en una ciudad, o a individuos que votan para elegir a algún representante público.</p> <p>El alumno asume una postura pasiva en los espacios donde se desenvuelve pública e íntimamente (la escuela, la plaza, la colonia, su hogar, etc.). Permite que otros decidan por él.</p> <p>Se considera que la opinión personal carece de valor y es intrascendente para el mejoramiento de la vida en sociedad.</p> <p>No existe el hábito de la lectura, la investigación, la comparación de fuentes de información, la formulación de hipótesis propias.</p> <p>Se considera irrelevante e imposible transformar la realidad.</p>	<p>en ellos.</p> <p>Se expresa afinidad por individuos o grupos sociales que se preocupan por mejorar las condiciones de vida de la población más vulnerable.</p> <p>El alumno consulta noticias en medios de comunicación, lee periódico y discute sobre temas de actualidad, pero es incapaz de encontrarle sentido práctico al conocimiento obtenido mediante tales actividades.</p> <p>Delega en otras personas responsabilidades personales.</p> <p>Es escéptico en relación con que su involucramiento en problemas sociales de carácter local, transformará una realidad más amplia.</p> <p>Considera que el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad es una evolución gradual y natural.</p>	<p>Ejerce prácticas democráticas como expresar libremente su opinión, tomar en cuenta la de los demás, promover la diversidad y gestionar autónomamente funciones de gobierno.</p> <p>Se solidariza con el prójimo que se encuentra en riesgo o desgracia.</p> <p>Preserva y cuida la naturaleza (separación de residuos orgánicos e inorgánicos, cuidado del agua, reciclaje, reducción de gases contaminantes, etc.).</p> <p>Expresa libremente su opinión en su hogar, con los amigos, en la escuela, etc.</p> <p>Desarrolla la capacidad de indignarse ante actos de autoridad injustos, indignantes e inmorales. Contribuye a prevenirlos, denunciarlos, esclarecerlos y velar por que no queden impunes.</p>
---	--	---	--

<p>PARTICIPACIÓN CIUDADANA (3)</p>			<p>Encuentra en la emisión de sufragios una vía útil y legítima para externar sus preferencias políticas, opiniones y necesidades más apremiantes.</p>
<p>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</p>	<p>El alumno desarrolla un aprendizaje exclusivamente memorístico.</p> <p>No se pone en práctica la reflexión para analizar lo que se está aprendiendo. Se toma por válido inmediatamente.</p> <p>Se presentan dificultades para asignarse significados personales a los conocimientos vistos en clase.</p> <p>No se le encuentra utilidad cotidiana a los saberes revisados y a las actividades desempeñadas en la escuela.</p> <p>El estudiante no logra relacionar sus conocimientos previos con los nuevos.</p>	<p>Comienzan a relacionarse las experiencias previas con los nuevos conocimientos porque resultan relevantes y prácticos.</p> <p>Los nuevos conocimientos sustituyen, complementan, retroalimentan y ayudan a clasificar lo que ya se sabía sobre un tema.</p> <p>El alumno adquiere conciencia sobre su participación en los procesos de aprendizaje, pero aún depende fundamentalmente de la asistencia que le proporciona el profesor.</p> <p>Los nuevos desafíos y conflictos de aprendizaje confunden y atemorizan al estudiante. Decide no aceptarlos.</p>	<p>El estudiante reajusta autónomamente su aprendizaje, es decir, posee la capacidad de acomodar y significar, sin ayuda externa, los nuevos conocimientos con los que ya tenía.</p> <p>Se construyen significados relevantes, y útiles en diferentes contextos de la vida cotidiana, es decir, se internaliza el conocimiento.</p> <p>Se adquiere conciencia sobre qué, cómo y para qué se aprende. El alumno ha aprendido a seguir aprendiendo interminablemente, es decir, ha desarrollado la metacognición.</p> <p>No sólo se memoriza, sino que se comprende lo que se está aprendiendo.</p> <p>El alumno despliega un aprendizaje estratégico: usa intencionalmente</p>

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (2)			herramientas simbólicas para comunicarse, modificar su conducta y la de sus interlocutores. Se autorregula el comportamiento.
--	--	--	--

Bibliografía

Acosta Bono, Gonzalo, “Memoria y Ciencias Sociales”, en *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*. España: Centro de Estudios Andaluces / Consejería de la presidencia / Junta de Andalucía, 2008 (2ª ed.; 1ª ed., 2007), pp. 12-18.

Aguiluz Ibargüen, Maya y Gilda Waldman M. (coordinadoras), *Memorias (in) cógicas. Contendos en la historia*. México: UNAM / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades / Coordinadora de Humanidades, 2007. 517 p.

Arriarán, Samuel, “La educación conforme a valores”, en *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. México: UPN, 1999, pp. 47-67 (Colección: Textos, no, 12).

Barabtarlo, Anita y Zedansky, *Investigación-acción: una didáctica para la formación de profesores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones y Servicios Educativos / Castellanos, 1995. 183 p.

Barton, Keith C., “Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos”, en *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Instituto Fernando el Católico, 2010a. pp. 13-28.

-----, “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, no. 9, 2010b. Barcelona: Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 97-114. (Sección: “Historia y epistemología de las Ciencias).

Benadiba, Laura, *Historia oral, relatos y memorias*. Argentina: Editorial Maipue, 2007 (1ª ed.), 143 p.

Benejam Arguimbau, Pilar, “Didáctica y construcción del conocimiento social en el aula”, en *Pensamiento Educativo*, vol. 30 (julio 2002). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile / Facultad de Educación. pp. 61-74.

-----, “Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales” en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE / Universidad de Barcelona / Editorial Horsori, 1997a, pp. 53-69.

-----, “Las finalidades de la Educación Social”, en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE / Universidad de Barcelona / Editorial Horsori, 1997b. pp. 33-51.

Bertely Busquets, María, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2001. 131 p. (Colección: Maestros y enseñanza, no. 6).

Boggino, Norberto y Kristin Rosebranks, *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias*. Argentina: Homo Sapiens, 2004. 206 p.

Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa: la escaala de los annales1929-1989* (traducción de Alberto Luis Bixio). Barcelona: Gedisa, 1999, 144 p. (Serie. Historia).

Camarena Ocampo, Mario (coordinador), *La construcción de la memoria colectiva*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia / Escuela Nacional de Antropología e Historia / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2010. 201 p. (Serie: Materiales de Apoyo a la Docencia / Bitácora).

Carretero, Mario, “Representaciones y valoración del 'descubrimiento' de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España”, en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Argentina: Paidós, 2006, pp. 115-143.

----- y José Antonio Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Argentina: Paidós, 2010. 214 p.

----- y Miriam Kriger, “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”, en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Argentina: Paidós, 2006, pp. 169-195.

Carrizales, César Retamoza, “Rasgos de un programa de investigación educativa para docentes”, en *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la universidad* (Porfirio Morán, compilador). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Estudios Sobre la Universidad / Área: Educación y Sociedad, 2001 (Colección: Pensamiento Universitario). pp. 72-76.

Carvalho, Alessandra, Federico Guillermo Lorenz, Aldo Marchesi y Laura Mombello, “Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil”, en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. España: Siglo XXI de España editores / Siglo XXI de Argentina editores / Social Science Research Council, 2004. pp. 163-182.

CCH, *Programas de Estudio de Historia de México I y II*. México. 2003 Recurso en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_histmexiyii.pdf (Consultado: 3 de abril de 2013).

-----, *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México, 2006a. 10 p. Recurso en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf (Consultado: 5 de abril de 2012).

-----, *Orientación y Sentido del Área Histórico-Social*. México, 2006b. pp. 55-72. Recurso en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf (Consultado: 5 de abril de 2012).

-----, *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México, 2012a. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/historia>. (Consultado: 1° de abril de 2013).

-----, *Misión y Filosofía*. México, 2012b. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>. (Consultado: 1° de abril de 2013).

-----, *Plan de Estudios*. México, 2012c. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>. (Consultado: 1° de abril de 2013).

-----, *Programas de Estudio*. México, 2012d. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>. (Consultado: 1° de abril de 2013).

-----, (coord. Lucía Laura Muñoz Corona y Juventino Ávila Rosas), *Población estudiantil del CCH: ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. México, 2012e. 192 p. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PoblacionEstudiantilDelCCH.pdf> (Consultado: 14 de mayo de 2013).

-----, *Doce Puntos*. México, 2012f. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/docepuntos.pdf> (Consultado: 14 de mayo de 2013).

-----, *Diagnóstico del Área Histórico-Social para la Actualización del Plan y los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM* (elaborado por César Cruz Cervantes, *et. al.*). México, mayo 2012g. 32 p. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticohistoria.pdf> (Consultado: 14 de mayo de 2013).

-----, *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación. Área Histórico-Social* (coord. Juventino Ávila Ramos). México: 2012h. 280 p. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProHistoria.pdf> (Consultado: 14 de mayo de 2013).

-----, *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce Puntos a considerar*, 2012i. 60 p. Recurso en línea: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Documento_base.pdf (Consultado: 7 de octubre de 2013).

-----, *Diagnóstico Institucional para la Revisión Curricular*. México, 2011. 178 p. Recurso en línea: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico2011.pdf> (Consultado: 15 de mayo de 2013).

-----, *Convocatoria del Primer Foro estudiantil para la Actualización del Plan y los Programas de Estudios*. México, 19 marzo de 2013. Recurso en línea: http://132.248.56.13/foros_estudiantiles/convocatoria.pdf (Consultado: 14 de mayo de 2013).

CENEVAL, 2013. México. Recurso en línea: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3432>. (Consultado: 5 de marzo de 2013).

COMIPEMS, “*COMIPEMS para principiantes*”. *Cuaderno de Trabajo del Profesor*. México: Subcomité de Orientación COMIPEMS / Módulo de Orientación Educativa, 2012. 125 p

Correa López, Marcos J, “Función y enseñanza de la historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre el individuo y sociedad), en *Usos de la Historia y política de la memoria*. España: Universidad de Zaragoza / Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004, pp. 349- 364.

Cuesta Bustillo, Josefina, “Memoria e historia. Un estado de la cuestión”, en *Ayer*, no. 32. Madrid: Asociación de Historia Contemporánea / Macial Pons, 1998. pp. 203- 246.

Dalongeville, Alain, “Noción y práctica de la situación-problema en historia”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, no. 2, 2003. Barcelona: Instituto de las Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. pp. 1-16. (Sección: Investigación didáctica).

DGENP, 2012. México. Recurso en línea: <http://dgenp.unam.mx/>. (Consultado: 1° de abril de 2013).

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc.Graw Hill, 2006 (2ª. ed), 465p.

-----, “El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM”. México: UNAM / Facultad de Filosofía y Letras / División de Estudios de Posgrado, 1998a. 406 p. (Tesis de doctorado).

-----, “Una aportación de la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato”, en *Perfiles Educativos*, vol. 20, no. 82, 1998b. México: UNAM / Centro de Estudios sobre la Universidad / Banco de datos sobre educación. pp. 40-66.

ENLACE, “ENLACE Básica y Media Superior. Resultados 2010”, 2010. México. 13 p. Recurso en línea: <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/docs/ENLACEhistoricoBasicayMediapresentacion.pdf> (Consultado: 5 de octubre de 2013).

-----, 2012. México. Recurso en línea: http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/estructura_de_la_prueba/ (Consultado: 3 de abril de 2013)

Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero* (trad. Sergio Fernández bravo). México: 2007 (2ª ed. en español; 1981, 1ª ed. en francés). 574 p.

Gadamer, Hans- George, *Verdad y método I*; traducción Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sigueme, 1999 (c. 1997), 697p.

Garay, Graciela (coord.), *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora, 2006 (2ª reimpresión; 1ª ed., 1994). 116 p.

García Altamirano, Ma. Asunción, “Un proyecto de historia oral. Las escuelas de nuestros abuelos”, en *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*. España: Centro de Estudios Andaluces / Consejería de la presidencia / Junta de Andalucía, 2008 (2ª ed.; 1ª ed., 2007), pp. 221-231.

González, M. Paula, “Memoria, historia reciente y escuela. Notas sobre el caso argentino”, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 15, no. 55, 2008, pp. 54-62.

Halbwachs, Maurice, *Los marcos sociales de la memoria* (trad. De Manuel A. Baeza y Michel Mujica; postfacio de Gérard Namer). Rubí (Barcelona): Antrophos Editorial / Concepción: Universidad de la Concepción / Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004a (1ª. ed., en francés, 1925). 431 p. (Serie: Autores, textos y temas. Ciencias Sociales; no. 39).

-----, *La memoria colectiva* (trad. de Inés Sánco-Arroyo), Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004b (1ª. ed., 1950; 2ª. ed., 1968; ambas en francés), 192 p. (Serie: Clásicos; no. 6).

Hernández González, Joaquín, *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: UNAM / UPN, 2008. 296 p.

Hernández Sandoica, Elena, *Tendencias historiográficas actuales: escribir historia hoy*. Madrid: Akal, 2004. 574p. (Colección: Akal Universitaria / Historia contemporánea, no. 234).

Hobsbawm, Eric, *Historia del Siglo XX 1914-1991*. Barcelona: Crítica, 2010 (14ª ed.; 1ª ed., 1995). 614 p.

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), *Explorador Excale*. Recurso en línea: <http://www.inee.edu.mx/explorador/index.php>. (Consultado: 1º de abril de 2013).

-----, *México en PISA 2012*, México, 2013. 125 p. (Colección: Resultados de evaluaciones) Recurso en línea: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf (Consultado: 23 de enero de 2014).

Jelin, Elizabeth, “Debate entre el pasado y el presente. Memorias en conflicto”, en revista *Puentes*. Argentina: Comisión Provincial por la Memoria. Año 1, no. 1, agosto de 2000, pp. 6-13.

-----, *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI de España editores / Siglo XXI de Argentina editores / Social Science Research Council, 2002. 146p. (Serie: Memorias de la Represión).

----- y Federico Guillermo Lorenz (comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. España: Siglo XXI de España editores / Siglo XXI de Argentina editores / Social Science Research Council, 2004. 185 p. (Serie: Memorias de la Represión).

Jenkins, Keith, ¿Por qué la historia? Ética y posmodernidad; trad. Stella Mastrangelo Puech; revisión técnica Germán Gómez. México: FCE, 2006, 384 p. (Breviarios, 550).

Joutard, Philippe, *Esas voces que nos llegan del pasado*, México: Fondo de Cultura Económica. 1986 (1ª ed. en español; 1983, 1ª ed. en francés). 384 p.

Kaye, Harvey J., *Los historiadores marxistas británicos: un análisis introductorio* (edición y presentación de Julián Casanova; versión castellana de Ma. Del Pilar Navarro Erraste). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1989, XVIII-240 p. (Serie: Ciencias sociales, 11).

Levstik, Linda S., “The Well at the Bottom of the World: Positionality and Ned Zeland [Aotearoa] Adolescents' Conceptions of Historical Significance”, en *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (19-23 April). Canadá, 1999. 41 p.

Lomnitz, Cinna, *El próximo sismo en la Ciudad de México*. México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia / UNAM, 2005 (Colección: Ciencia de Boleto, no. 2).

Lorenz, Federico Guillermo, “Tómala vos, dámela a mí!. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas”, en *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. España: Siglo XXI de España editores / Siglo XXI de Argentina editores / Social Science Research Council, 2004. pp. 95-128.

Mendoza García, Jorge, “El pasado en disputa, historia y memoria como marcos de la enseñanza”, en *Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, vol. 4, no. 1, 2008. pp. 155-171. Recurso en línea: <http://es.scribd.com/doc/19780503/Mendoza-Garcia-Jorge-El-pasado-en-disputa-Historia-y-Memoria-como-marcos-de-la-ensenanza> (Consultado el 20 de junio de 2010).

-----, “La Memoria Colectiva: Reflexiones Teórico-Metodológicas”, en *Psicología Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana / Departamento de Psicología, 2004. Vol. 12, no. 1, pp. 5-12.

Massolo, Alejandra, “¡Que el gobierno entienda, lo primero es la vivienda!. La organización de los damnificados”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVIII, no. 2, abril-junio 1986. México: Instituto de Investigaciones Sociales / UNAM. pp. 195-238.

Mauri, Teresa, “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y construcción del conocimiento”, en *El constructivismo en el aula* (C. Coll [y otros]), México: Editorial Graó, 2012 (1ª reimpresión; 1ª ed., 1993), pp. 65-100.

Merchán Iglesias, F. Javier, “La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación de la didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula”, en *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Instituto Fernando el Católico, 2010. 662 p. (Colección: Actas Sociales), pp. 105- 113

Monsiváis, Carlos, *No sin nosotros. Los días del terremoto. 1985-2005*. México: Ediciones Era, 2006. 166 p

Morán Oviedo, Porfirio, “Hacia una evaluación cualitativa en el aula”, en *Reencuentro*, núm. 48, abril 2007, pp. 9-19. Recurso en línea: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>. (Consultado: 3 de marzo de 2014).

-----, “Aproximaciones teórico-metodológicas en tono al uso del portafolio como estrategia de evaluación de los alumnos en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria”, en *Perfiles educativos*. Vol. XXXII, no. 129, ISSUE /UNAM, 2010. pp. 102-128.

-----, “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, en *Memoria. La MADEMS y el Bachillerato. Reflexiones desde y sobre la Práctica Docente* (Cord. Porfirio Morán Oviedo). México: UNAM Posgrado / Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, 2011. 15-36 (Colección: Cuadernos MADEMS).

Nora, Pierre, “La aventura de *Les lieux de mémoire*” en *Ayer*, no. 32. Madrid: Asociación de Historia Contemporánea / Macial Pons, 1998. pp. 17-34.

Necochea Gracia, Gerardo, *Después de vivir un siglo. Ensayos de historia oral*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2005. 222p.

OECD, “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2012 – Resultados”, 2013. 13 p. Recurso en línea: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> (Consultado: 23 de enero de 2014).

Onrubia, Javier, “Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas”, en *El constructivismo en el aula* (C. Coll [y otros]), México: Editorial Graó, 2012 (1ª reimpresión; 1ª ed., 1993), pp. 101-124.

Pacheco, Cristina, *Zona de Desastre*. México: Océano, 1986. 141 p.

Pagès Blanch, Joan y Antoni Santisteban Fernández, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, en *Cuadernos del Centro de Estudios de Educación y Sociedad (CEDES)*, vol. 30, no. 82, sept.-dic. 2010b, Brasil. pp. 281-309.

Pérez Manjarréz, Everardo, “El aprendizaje de la historia como cambio representacional. El caso de la Revolución Mexicana”. México: UNAM / MADEMS / Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, 2008. 194 p. (Tesis de maestría).

Plá, Sebastián, *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Colegio de México / Plaza y Valdés Editores, 2005. 216p.

-----, “¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010”, en *Perfiles Educativos*. México: UNAM / IISUE, vol. XXXIII., no. 134, 2011. pp. 138-154.

Poniatowska, Elena, *Nada, nadie. Las voces del temblor*. México: Era, 1988. 311 p.

Porlán Ariza Rafael, “El profesor como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”, en *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la universidad* (Porfirio Morán, compilador). México: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Estudios Sobre la Universidad / Área: Educación y Sociedad, 2001 (Colección: Pensamiento Universitario). pp. 12-26.

Presidencia de la República, “Sexto Informe de gobierno”. México, 2012. 34 p. Recurso en línea:

http://sexto.informe.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/INFORME_ESCRITO/03_CAPITULO_IGUALDAD_DE_OPORTUNIDADES/3_03_Transformacion_Educativa.pdf
(Consultado: 24 de abril de 2013).

Rabell, Cecilia y Martha Mier y Terán, “Los damnificados por los sismos de 1985 en la ciudad de México. Un análisis de los grupos que acudieron a albergues y campamentos”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVIII, no. 2, abril-junio 1986. México: Instituto de Investigaciones Sociales / UNAM. pp. 3-29.

Reguillo Cruz, Rossana, *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. México: ITESO / Universidad Iberoamericana, 2005 (2ª reimpresión; 1996, 1ª ed.), 497 p.

Rosa, Alberto, “Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo, y para el futuro de quién?”, en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Argentina: Paidós, 2006, pp. 41-51.

Salcido, Iván, *El terremoto de 1985. 25 años en nuestra memoria*. México: Jaime Salcido y Romo, Coordinación Editorial, 2010. 491 p.

Sánchez - Lafuente Recena, Juan, “¿Qué tratamiento se le da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de 4º ESO?”, en *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*. España: Centro de

Estudios Andaluces / Consejería de la presidencia / Junta de Andalucía, 2008 (2ª ed.; 1ª ed., 2007), pp. 196- 201.

Sánchez Quintanar, Andrea, *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Facultad de Filosofía y Letras, 2006 (2ª reimpresión; 2002, 1ª ed.). 356 p. (Colección: Paideia).

Santiesteban, Antoni, González Neus y Joan Pagès, “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en *Metodología en investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. España: Instituto Fernando el Católico, 2010a. 662 p. (Colección: Actas Sociales), pp. 115- 128.

SEP, *Informe de labores*, México, 2012. 11 p. Recurso en línea: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/722/1/images/5educacion_msuperior.pdf (Consultado: 28 de febrero de 2013).

SEP, *Reforme Integral de la Educación Media Superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013. Recurso en línea: <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>. (Consultado: 1º de abril de 2013).

Schwarzstein, Dora, *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2001. 108p.

SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación. 1995-2000*. México, 2000. 210 p. Recurso en línea: http://www.shcp.gob.mx/EGRESOS/PEF/pef/1995_2000/pef19952000.pdf (Consultado: 28 de febrero de 2013).

SHCP, *Presupuesto de Egresos de la Federación*. 2013. México, 2013. 10 p. Recurso en línea: http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/ppef/2013/temas/tomos/11/r11_r eurgfpp.pdf (Consultado: 28 de febrero de 2012).

Serrano, J. M. y Pons R. M., *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. España: Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 13, núm. 1, 2011, 27 p. Recurso en línea: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html> (Consultado: 5 de diciembre de 2013).

Sola Ayape, Carlos (director de la edición), *Aprendizaje basado en Problemas. De la teoría a la práctica*. México: Trillas / ITESM, 2006 (1ª reimpresión; 2005, 1ª ed.). 221 p.

Solé, Isabel “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”, en *El constructivismo en el aula* (C. Coll [y otros]), México: Editorial Graó, 2012 (1ª reimpresión; 1ª ed., 1993), pp. 25-46.

Trepat i Carbonell, Cristòfol A., “La restauración. Una didáctica para el bachillerato (16-18), en *Aula. Historia social*. Valencia: UNED / Alzira-Valencia / Fundación Instituto de Historia Social, 1998. pp. 72-81.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, 2005 (3ª reimpresión; 1970, 1ª ed.). 331 p. (Colección: Nueva Serie 9).

Vygotsky, Lev S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (ed. al cuidado de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman; nota biográfica de A. E. Luria; trad. Silvia Furió). Buenos Aires: Crítica, 2009. 224 p. (Colección: Biblioteca de Bolsillo, no. 27).

-----, *Pensamiento y lenguaje* (nueva edición a cargo de Alex Kozulin). España: Paidós, 2010 (1ª ed., 1986). 335p. (Colección: Surcos, no. 36).

Wertsch, James J., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1988 (1ª ed. en español; 1985, 1ª ed.), 264 p. (Colección: Cognición y desarrollo humano).

Woods, Peter, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (traducción de Marco Aurelo Galmarini). Barcelona / México: Paidós, 1987. 220 p.

Yáñez Hernández, Manuel, “La memoria colectiva en la escuela: el movimiento estudiantil de 1968”, en *Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* México, vol. 6, no. 1. 2010. pp. 165-184. Recuso en línea: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/82_memoria_colectiva_escuela_movimiento_1968.pdf (Consultado: 25 de noviembre de 2011).

Ziccardi, Alicia, “Política de vivienda para un espacio destruido”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVIII, no. 2, abril-junio 1986. México: Instituto de Investigaciones Sociales / UNAM. pp. 121-193.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM / IISUE, 2010. 315 p. (Colección: Educación)

_____, “Innovación y racionalidad educativa: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México”. México: UNAM / FCPyS, 1989. 177 p. (Tesis de maestría).