



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA  
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, HISTORIA.**

**LA ALIMENTACIÓN COMO EJEMPLO  
DE LA VIDA COTIDIANA DURANTE  
EL PERÍODO COLONIAL: UNA PROPUESTA  
DIDÁCTICA PARA EL CURSO DE  
HISTORIA DE MÉXICO.**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA:  
RAQUEL PATIÑO NERI**

**TUTORES PRINCIPALES:**

**DR. CARLOS ANTONIO AGUIRRE ROJAS, IIS  
DR. PORFIRIO MORÁN OVIEDO, IISUE**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:**

**DRA. MA. DEL CARMEN VALVERDE VALDÉS, IIF-HISTORIA.  
DRA. LAURA EDITH BONILLA DE LEÓN, FES ACATLÁN- HISTORIA.  
MTRA. ROSA MARÍA SANDOVAL MONTAÑO, FFyL-PEDAGOGÍA.**

**MÉXICO, D.F., FEBRERO 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

*La conclusión de este trabajo de tesis ha sido posible gracias al apoyo de muchas personas, a quienes deseo reconocer en este espacio.*

*Primeramente a mis directores en los ámbitos disciplinario y pedagógico: al Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas, y al Dr. Porfirio Morán Oviedo, respectivamente. Gracias a ellos por su comprensión, paciencia y sobre todo, por compartir conmigo sus conocimientos.*

*Agradezco también a la Dra. María del Carmen Valverde Valdés, a la Dra. Laura Edith Bonilla de León, y a la Mtra. Rosa María Sandoval, por su disposición para integrar el Comité Tutor y nutrir este trabajo con sus sugerencias.*

*Desde luego, un especial agradecimiento para mi amigo el profesor José Alberto Sánchez Covarrubias, por su incondicional respaldo, aliento y creativas aportaciones.*

*Finalmente, dedico esta tesis a mi hijo Gael, espero le sirva de inspiración para buscar siempre el camino del crecimiento; y a mi madre, a quien agradezco su compañía e ilimitado apoyo.*

*Gracias a Dios y gracias a todos ustedes por formar parte de este proyecto.*

# INDICE

TEMA	PÁGINA
Introducción.....	5
<b>Capítulo 1. La problemática en el estudio de la Historia de México.....</b>	<b>12</b>
1.1. Principales aspectos teórico-metodológicos a considerar en la enseñanza de la Historia en el Bachillerato.....	12
1.2. Problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....	17
1.3. El aula: un espacio individualizado y competitivo.....	25
1.4. Los métodos de evaluación como parte de la problemática en el aprendizaje de la Historia.....	29
<b>Capítulo 2. Aprendizaje grupal y significativo en el estudio de la Historia de México.....</b>	<b>35</b>
2.1. Aprendizaje y formación integral.....	35
2.2. Tipos y características del aprendizaje significativo.....	38
2.3. El aprendizaje en el trabajo grupal.....	41
2.4. La didáctica grupal. Una metodología que propicia aprendizajes grupales y significativos.....	46
2.5. La dinámica en el proceso evolutivo del grupo.....	49
2.6. Las técnicas para el trabajo grupal.....	54
2.7. La instrumentación del trabajo en pequeños grupos para favorecer la didáctica grupal.....	58
2.8. La problemática de los grupos desagrupados.....	64
<b>Capítulo 3. El estudio de lo cotidiano para la generación de aprendizajes grupales y significativos de la Historia de México, como totalidad y como proceso.....</b>	<b>72</b>
3.1. Lo cotidiano como objeto de estudio en las Ciencias Sociales.....	73
3.2. Braudel y la noción de lo cotidiano: perspectiva historiográfica de <i>Annales</i> .....	81
3.3. La historiografía en el estudio de la vida cotidiana.....	85
3.4. La inclusión de lo cotidiano en la enseñanza de la Historia de México.....	95
3.5. La alimentación como cotidianidad para la enseñanza de la Historia de México.....	105

<b>TEMA</b>	<b>PÁGINA</b>
<b>Capítulo 4. Propuesta de estrategia para promover el aprendizaje grupal y significativo en el estudio del período colonial (1521-1810), del curso Historia de México, en el bachillerato del CCH.....</b>	109
4.1. Instrumentación de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.....	112
4.2. Primera Sesión.....	121
4.3. Segunda Sesión.....	127
4.4. Tercera Sesión.....	135
4.5. Cuarta sesión.....	139
4.6. Quinta Sesión.....	141
<b>Capítulo 5. Análisis de resultados de la aplicación de la estrategia: La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial.....</b>	144
5.1. Primera Sesión.....	145
5.2. Segunda sesión.....	159
5.3. Tercera Sesión.....	171
5.4. Cuarta Sesión.....	175
5.5. Quinta Sesión.....	180
5.6. Evaluación de la estrategia .....	184
<b>Conclusiones.....</b>	190
<b>Fuentes Consultadas.....</b>	199
<b>Anexos.....</b>	206

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es resultado de una serie de reflexiones a las que nos condujo la experiencia docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, específicamente como resultado de la aplicación de una propuesta de estrategia de enseñanza-aprendizaje en un grupo de alumnos cursantes de la asignatura de Historia de México I.

En esta propuesta concebimos a la labor docente como *praxis*<sup>1</sup>, y al conocimiento que se genera por la interacción cotidiana entre profesor y alumnos lo identificamos como un proceso dialéctico. Es decir, consideramos que en todo caso, se produce una transformación dentro del salón de clases, tanto en el alumno como en el profesor, que no puede ser del todo perceptible ni cuantificable.

Dicha transformación no se genera en el grado y sentido propuestos por el currículo oficial, ni por el profesor. Nos referimos a lo que se denomina en Pedagogía “currículo oculto”, y cuya consideración resulta imprescindible si se pretende intervenir acertadamente en el quehacer cotidiano de la docencia.

Es por ello que en este trabajo atenderemos a lo dispuesto por un Programa de Estudios que a su vez emana de un plan educativo institucional, el de las asignaturas de Historia de México I y II, obligatorias en el ciclo de bachillerato. Pero consideramos en todo momento que lo que sucede en el interior del salón de

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Sánchez Vázquez (*cf.* 1980: 245), entendemos a la *praxis* como la actividad consciente, objetiva y material, mediante la cual el hombre transforma su mundo natural y social para convertirlo en un mundo humano. Esta noción implica, como fin último de toda actividad humana, la promoción del cambio social, la transformación de la realidad. En el mismo sentido, defino a la docencia como una actividad consciente y objetiva, específica y diferente de otras actividades prácticas, que se realiza bajo ciertas condiciones y en determinado contexto, involucra interacciones entre los individuos que participan en el acto educativo, implica procesos que se efectúan en el ámbito de lo cotidiano, y finalmente conduce a la transformación del hombre como ser social y a su participación activa y propositiva en la realidad de la que forma parte.

clases no se reduce a lo dispuesto en el currículo oficial, sino que como señalamos antes, se crea y recrea en la interacción profesor-alumno.

En particular, tomamos como referencia el Plan de Estudios Actualizado (PEA-1996) del CCH, y el Programa de Estudios vigente para la asignatura de Historia de México I y II, que en dicha institución está en proceso de revisión. El PEA se propone entre otros aspectos, lograr que los alumnos del CCH se transformen en sujetos capaces de actuar acertadamente y con responsabilidad en el entorno social que les rodea.

De acuerdo con el Plan de Estudios citado (*cf.* CCH, *PEA*, 1996: 53) mediante las asignaturas del área histórico-social el docente deberá contribuir a que:

“... los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de la historia, ciencias sociales y la filosofía, de modo que puedan analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico, de los procesos sociales y del pensamiento filosófico.”

En el Programa de Estudios de Historia de México (*cf.* CCH, *Programa de Estudio de Historia de México I y II*, 2006: 3-8) se menciona que el alumno que curse esta asignatura obtendrá un aprendizaje significativo y aunque no se define dicho término, se indica que el alumno conocerá y analizará, los principales procesos de la Historia de México, destacando el origen y desarrollo de la sociedad y el estado de nuestro país y su vinculación con el desarrollo del capitalismo, en los diversos ámbitos de complejidad social, economía, política, educación, religión, arte y vida cotidiana, relacionando pasado-presente, y desarrollando habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes que le ayudarán a adquirir aprendizajes significativos.

Es un hecho que lo que se dice en el discurso dista en cierta medida de lo que se observa en la práctica, y los índices de reprobación y deserción en las asignaturas de Historia demuestran que aún se está lejos de alcanzar tales objetivos.

Nada menos, en el *Diagnóstico institucional para la revisión curricular, Colegio de Ciencias y Humanidades*, publicado en el mes de diciembre de 2011 por la Dirección General del CCH, (cf. CCH, *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*, 2011: 53) se distingue un mayor grado de deserción que de reprobación en el segundo año de bachillerato, en el cual se inscribe la asignatura de Historia de México. Ésta, frente a otras asignaturas del mismo nivel escolar, ocupa el segundo lugar en deserción y el cuarto en reprobación.

Si bien es cierto que los índices de reprobación y deserción no son los únicos referentes que nos permiten hablar de un insuficiente logro de los objetivos curriculares dentro de una institución educativa, y que además han disminuido tales cifras en los últimos años debido principalmente a la implementación de diversas estrategias institucionales para abatir el rezago escolar, no podemos pasar por alto que éstos datos nos obligan a reflexionar acerca de lo que se está enseñando y de cómo se enseña por lo menos, en el caso que compete a éste trabajo, en la asignatura de Historia de México.

De tal forma, los alumnos una vez reprobados cuando finalmente aprueban la materia, en los casos en que así sucede, lo hacen al aprobar un examen o un curso “extraordinario” que difícilmente propicia la formación de seres humanos reflexivos y capaces de incidir en la realidad histórico-social que les rodea.<sup>2</sup>

Por otra parte, las estadísticas en el citado documento demuestran que en los últimos cinco años han disminuido los niveles de reprobación y deserción en Historia de México I y II, pero los datos que arroja en su aplicación el *Examen*

---

<sup>2</sup> Desde la creación del CCH en el año de 1971, se establecieron como principios rectores de su Modelo Educativo, el “aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser”. No obstante, en este trabajo se sostiene que algunas prácticas en la enseñanza tales como la evaluación mediante exámenes extraordinarios, contradicen dicho modelo al priorizar la memorización y el enciclopedismo por sobre la reflexión y desarrollo de habilidades de aprendizaje.

*Diagnóstico Académico* (cf. CCH, EDA, 2010-2011: web), señalan que el promedio de calificación obtenida en tales asignaturas es como sigue:

- a) Para Historia de México I, promedio de 5.84,
- b) Para Historia de México II, promedio de 4.22.

Los datos anteriores reflejan que los esfuerzos institucionales han impactado en un mayor egreso, no así en un aprendizaje de calidad.

Es por lo anterior, que en este trabajo intentamos identificamos algunas de las principales dificultades a que se enfrenta el alumno de bachillerato que cursa la asignatura de Historia de México, y a partir de ello instrumentamos una estrategia basada en la didáctica grupal y en el estudio de la historia de la vida cotidiana para intentar favorecer un aprendizaje significativo.

Específicamente, abordaremos el estudio de la alimentación, como uno de los múltiples ámbitos problemáticos de la vida cotidiana para trabajar el período colonial, que en la Unidad Tres del Programa de Estudios de Historia de México I del CCH, comprende un tiempo histórico que va de 1521 a 1810.

En este trabajo pretendemos conocer los resultados de implementar el trabajo grupal en el aula, aunado al estudio de contenidos de la vida cotidiana, en aras de favorecer un aprendizaje significativo de parte del alumno, y contribuir a su vez, a la disminución del rezago escolar en la materia de Historia de México.

Consideramos que al abordar el estudio del período colonial a partir de aspectos de la historia de la vida cotidiana, somos congruentes con la propuesta curricular que se hace en el Programa de Estudios de Historia de México del CCH (2006: 6), al proponer que se favorezca una visión total que no se limite al estudio de acontecimientos políticos y/o económicos:

“Cada período debe estudiarse en los diferentes ámbitos de la complejidad social: economía, política, educación, religión, arte, etcétera, dentro del espacio y temporalidad en el que se suceden, buscando siempre una visión global de la historia de México, a partir de sus continuidades y rupturas.”

Por otro lado, desde el ámbito pedagógico y didáctico, intentaremos fomentar el trabajo grupal en el aula. En este sentido, nuestro enfoque coincide con la línea del pensamiento del psicoanalista argentino Enrique Pichón-Riviére, y de algunos de sus discípulos tales como José Bleger y Armando Bauleo, para quienes el trabajo grupal es algo más que un conjunto de técnicas para efficientar y hacer más agradable el trabajo educativo, y difiere del pensamiento lewinista<sup>3</sup>, en tanto que no predomina el interés por crear un ambiente laboral más productivo propio del pensamiento dinamista aplicable a las relaciones humanas en la administración de empresas.

Asumimos el enfoque humanista y socio-cultural de Pichón-Riviére y de sus seguidores, que invita a que el profesor se convierta en coordinador de grupos y posea conocimientos teóricos respecto a los fenómenos que se producen en un grupo. De tal modo, evitamos la exposición de técnicas grupales por sí mismas, como panacea para mejorar la enseñanza, cuando en realidad la didáctica grupal trasciende la simple implementación de éstas en el salón de clases.

Para el desarrollo de este trabajo de grado, estructuramos el siguiente capitulado:

Un primer capítulo en el que abordamos la problemática en el estudio de la Historia de México para un estudiante del nivel de bachillerato. Exponemos un

---

<sup>3</sup> El pensamiento grupal de Kurt Lewin, una vez exiliado en Estados Unidos, y de quien fuera seguidor Pichón-Riviére (1977), fundamentalmente tendía a procurar la creación de un clima de trabajo favorable a los objetivos de las empresas, para elevar su productividad mediante la cohesión y el liderazgo democrático.

diagnóstico sobre la asignatura de Historia de México que refleja la situación que guarda en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Desarrollamos dos aspectos que influyen de manera fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia: la dinámica competitiva e individualizada cada vez más presente en el salón de clases; y las prácticas de evaluación y de acreditación que se implementan para calificar el trabajo y no siempre el aprendizaje del alumno. De ahí que sea importante sugerir la adopción de un enfoque didáctico y disciplinario que favorezca un aprendizaje significativo.

En un segundo capítulo abordamos los aportes teóricos del aprendizaje significativo y de la didáctica grupal, aplicada en México desde los años 70 como concepción operativa de grupo. Los aspectos más relevantes que se presentan en el proceso operativo de un grupo y la importancia del empleo de algunas técnicas para el trabajo grupal, para finalmente reflexionar sobre la problemática que se vive actualmente cuando se trabaja con grupos.

Un tercer capítulo en el que exponemos la importancia de lo cotidiano como objeto de estudio en la Historia, así como algunos aspectos que consideramos importantes destacar como parte del desarrollo que ha tenido la investigación en este campo dentro de la llamada Nueva Historia, en particular la Historia Social de *Annales*, pues si bien, en este trabajo no instrumentamos ampliamente una planeación didáctica desde esta perspectiva, sí la consideramos promisoría para acometer estudios posteriores que nos permitan abordar lo histórico como totalidad y como proceso.

En un cuarto capítulo, presentamos la instrumentación didáctica aplicable a un grupo piloto de alumnos de tercer semestre del CCH, para cinco sesiones de dos horas cada una. Cada sesión se integra por tres momentos didácticos: Inicio, Desarrollo y Cierre, en las que se abordan aspectos referentes a la conformación y

aprendizaje grupal; así como el estudio de la alimentación como parte de la vida cotidiana durante el período colonial.

Un quinto capítulo, lo destinamos para la presentación de los resultados obtenidos al aplicar la estrategia de enseñanza-aprendizaje instrumentada; así como para su análisis, con el propósito de valorar la pertinencia de la misma en cuanto a la generación de una visión de la Historia de México como totalidad y como proceso que redunde en aprendizajes significativos y grupales para los estudiantes.

En un último apartado, exponemos las conclusiones a que nos lleva el desarrollo de este trabajo, y que se nutren de las reflexiones obtenidas con anterioridad en los Seminarios de Práctica Docente I y II de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), Historia, en la UNAM.

Intentamos así, que los resultados de nuestra propuesta contribuyan a la reflexión de quienes como docentes, aspiramos a mejorar nuestra labor para generar aprendizajes en la enseñanza de la Historia de México, que permitan a los jóvenes asumirse como seres histórico-sociales y actuar de manera más consciente, responsable y solidaria en la construcción de una mejor sociedad.

## **CAPITULO 1. LA PROBLEMÁTICA EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE MÉXICO.**

### **1.1. Principales aspectos teórico-metodológicos a considerar en la enseñanza de la Historia en el Bachillerato.**

Durante mucho tiempo la enseñanza de la Historia, al menos en los niveles básico e intermedio en nuestro país, tuvo como principal objetivo el dar a conocer los hechos más relevantes ocurridos en el pasado, para luego solicitar al estudiante su memorización y repetición, así como su conmemoración en los espacios educativos. La restitución simbólica del pasado y su narración épica en los libros de texto, le otorgaron a la Historia un carácter nacionalista y maniqueo que sirvió para justificar al sistema político en turno.

Es claro, (como cita Raggio, 2004: *web*) que la enseñanza de la Historia:

“...respondió al propósito de construir desde el estado una conciencia identitaria en torno a la idea de nación devenida estado en pleno proceso de consolidación. Se articuló así un discurso genealógico: la historia de la nación, relato épico, pletórico de actos heroicos cuya conclusión es la nación encarnada en el estado y sus administradores, los herederos naturales que expresan la continuidad entre pasado y presente. La historia enseñada se configuró así como memoria, pero una memoria concebida como cuestión de estado”.

Sin embargo, la influencia de la historiografía francesa junto con nuevas propuestas educativas han venido renovando paulatinamente la didáctica para la Historia, confiriéndole hoy nuevos propósitos que se añaden a los políticos y cívicos, pero que pretenden una enseñanza más científica y objetiva para propiciar un aprendizaje significativo en menoscabo del memorístico.

Han sido muy diversas las propuestas para innovar la enseñanza de la Historia.

Desde el aprendizaje procedimental sugerido por Cristófol-A Trepal (2006) hasta la introducción de una metodología basada en técnicas museográficas o de difusión del patrimonio histórico como lo propone M. Martín (1996), se ha planteado que la Historia enseñada como un cuerpo de verdades absolutas, y su aprendizaje evaluado mediante reactivos estandarizados, resulta poco significativa para los estudiantes.

Sin duda, hoy en día, el profesor con mayor formación *sobre* y *para* la docencia en Historia, está convencido de que la enseñanza de su disciplina es importante, y busca que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante la valore como un conocimiento que va más allá de la simple acumulación memorística de datos. Pretende que el joven bachiller acceda al análisis de las fuentes; que las comprenda, que integre los datos que éstas arrojan dentro de un proceso para explicar la totalidad histórica.

El problema se presenta cuando, pese a la incorporación de nuevas metodologías en la didáctica de la Historia, no se cumple el propósito planteado en los programas de estudio. El profesor no logra explicar el porqué de la dificultad y de la reprobación en el aprendizaje de la Historia por parte del alumno.

El alumno deja de asistir a la clase, por diversas razones: falta de interés, alto nivel de exigencia por el profesor, no entienden la materia, razones personales o familiares, etc. Además, se suele escuchar comentarios de los alumnos en los que expresan que la Historia es aburrida, o que es difícil y no la entienden.

Si bien, la problemática familiar o personal que vive el estudiante de bachillerato no puede ser resuelta por la escuela, sí es posible que el docente mejor formado (MADEMS) identifique algunas dificultades de índole cognitivo que se presentan, y renovar sus fundamentos teórico-metodológicos en el campo de la docencia.

En este sentido, Joaquim Prats (*cf.* 2012: *web*) ha desarrollado un amplio estudio, que distingue diversos aspectos de la problemática por la que ha atravesado la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, en el caso de España. Aquí retomamos las coincidencias de su análisis para el bachillerato mexicano.

Desde su perspectiva, el autor distingue dos principales ámbitos del problema:

- a) El contexto sociocultural en el que se inscriben los alumnos y la disciplina misma, y
- b) La naturaleza compleja del conocimiento histórico, en especial por el alto nivel de abstracción que requiere su comprensión.

En el primer caso, el docente se enfrenta a la percepción social que han asumido los alumnos sobre la Historia, como un conjunto de datos con poco rigor científico, donde él mismo ha sido juez y parte del problema. El relato, la anécdota, la ciencia-ficción han sido los medios más empleados por los medios de comunicación actuales, para difundir el conocimiento del pasado como datos curiosos, a veces memorables y dignos de ser recordados sólo por unos cuantos eruditos que gozan de gran memoria.

Se añaden los intereses políticos de los gobiernos nacionales para utilizar a la Historia en la configuración de la conciencia ciudadana con fines patrioterros y en ocasiones partidistas.

Además, existe una limitada formación disciplinaria y didáctica, en los profesores que imparten Historia. Disciplinariamente, hay quienes la ven como una ciencia acabada y no en proceso de construcción; como un conjunto de verdades absolutas y definitivas que sólo deben ser transmitidas a los alumnos para que éstos las repitan, a manera de relato una y otra vez, sin haberlas comprendido ni otorgado significado.

Con respecto al alto nivel de abstracción que se requiere para la comprensión de la Historia, algunos artículos que circulan en red (cf. Fernández, M. 2013: web) se trabajan las dificultades de conceptualización histórica, y se agrupan como sigue:

1. Dificultades derivadas del desarrollo de las capacidades cognitivas del alumno.
2. Dificultades derivadas del tipo de aprendizaje que se propicia.
3. Dificultades que se derivan de la compleja naturaleza de la materia histórica.

Es así que la ciencia histórica es compleja. Su comprensión supone el dominio del pensamiento formal para el conocimiento, análisis y explicación de fenómenos dinámicos como lo son los sociales ocurridos en el pasado, por lo que su enseñanza no es asunto fácil, ya que requiere adaptarse al proceso de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

El profesor necesita aislar fenómenos sociales que impliquen un todo para seleccionar los contenidos de la disciplina de acuerdo con el nivel de maduración cognitiva que poseen en promedio los alumnos de bachillerato.

A lo anterior, se añade la dificultad de reproducir los hechos del pasado para que los alumnos observen y comprueben la naturaleza científica de la Historia, cuando sobre dicha naturaleza aún no existe consenso.

Resulta difícil estructurar actividades que involucren al alumno en el proceso de análisis, crítica y selección de las fuentes, en aras de que construyan su conocimiento y ofrezcan sus propias explicaciones de los hechos históricos. Esto requiere que el profesor posea esta misma formación y esta misma habilidad en el uso de técnicas de investigación y las incorpore en la enseñanza.

Lo común en las aulas es que el profesor ofrezca informaciones acabadas que versan en los libros de texto, y los alumnos asimilen pasivamente verdades indiscutibles para su memorización, quedándose en un nivel descriptivo y no explicativo de los hechos.

Por otro lado, Prats (*cf.* 2012: *web*) refiere la problemática de índole conceptual en cuanto al proceso de comprensión de las categorías que atañen al estudio de la Historia.

Los conceptos de tiempo y espacio históricos, así como los temas de causalidad y multicausalidad requieren un tratamiento didáctico especial a través de estrategias que permitan su construcción ordenada y profunda.

Del mismo modo, diversos conceptos y tecnicismos, propios del lenguaje histórico precisan de ser diferenciados en la enseñanza frente a la noción que se tiene de ellos en el lenguaje coloquial. Relativizarlos de acuerdo con el contexto social, cultural y político que se estudia, para que los alumnos desarrollen la capacidad de emplearlos en la explicación de los hechos, a partir de la realidad temporal que refieren. Trascendiendo así la memorización de sus definiciones.

Dentro de la problemática que se ha comentado, cabe señalar la importancia que reviste la actitud del docente frente a su labor cotidiana en el salón de clases. Pues determina en gran medida la ejecución que lleva a cabo de los planes y programas educativos.

Ante la reforma educativa que se ha estado viviendo en México durante los últimos años, se ha intensificado la tarea docente. Se ha visto mermada la condición laboral de muchos profesores en todos los niveles educativos, y con ello su imagen social. En consecuencia, la actitud del profesor se ve implicada en la situación política y económica que impera, a su vez impacta inevitablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La problemática está planteada, la labor consiste en mantener una actitud renovadora que abarque aspectos de formación y actualización docente, tanto en el ámbito disciplinario como en el psicopedagógico-didáctico, con miras a concretar los propósitos de impartir-promover una enseñanza que en Historia coadyuve a la formación de una conciencia crítica y propositiva.

Una conciencia que conduzca a los jóvenes del bachillerato mexicano, hacia la actuación responsable y solidaria dentro del entorno social, político y económico en el que se inscriben.

## **1.2. Problemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).**

En el bachillerato universitario, específicamente en el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>4</sup>, se plantea la importancia de que los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico, de los procesos sociales, del pensamiento filosófico y la cultura universal.<sup>5</sup>

En otro documento de la misma institución titulado *Orientación y Sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado* (2006: 62-63) se hace mención de una enseñanza-aprendizaje de lo histórico desde el enfoque disciplinario de la Historia Crítica, misma que se define a partir de lo siguiente:

“La historia crítica, al concebirse como una ciencia social, requiere de un proceder metódico y riguroso que posibilite el análisis, la síntesis, la interpretación y la

---

<sup>4</sup> Hacemos referencia específica al CCH por ser la entidad de bachillerato de la UNAM en la que aplicamos esta estrategia propuesta para tesis de grado.

<sup>5</sup> Cabe recordar que el CCH se creó en 1971, por disposición de la Rectoría de la UNAM entonces encauzada por el Dr. Pablo González Casanova, como una propuesta innovadora que diera cabida a la creciente demanda en aquellos años, en educación media superior de la Ciudad de México.

explicación de los procesos mediante la comprensión y aplicación de categorías y conceptos; contrasta los conocimientos obtenidos con los procesos reales; vincula lo general y lo particular, lo macro con lo micro, en todas sus dimensiones espacio-temporales (universal, nacional, regional, local; duraciones paralelas entre procesos, etc.); toma distancia de los discursos ideologizantes del poder que excluyen las acciones y discursos de las demás fuerzas sociales; redefine el papel de los sujetos históricos para construir una historia incluyente, que recupere a todos los sujetos sociales en una nueva memoria colectiva donde se integre y explique la pluralidad de identidades emergentes.

Las fuentes de la historia crítica son 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. Este enfoque las analiza, las interpela, lee entre líneas, busca en lo no dicho o no manifiesto.”

A lo largo de sus ya más de 40 años, el CCH vivió la renovación integral de su Plan de Estudios Original en 1996, y en dos ocasiones más, la revisión curricular de sus programas de estudio (1996 y 2005). En la actualidad (2013) se encuentra realizando la tercera revisión a dichos programas.<sup>6</sup>

Dentro de tal cambio, los principios de su modelo educativo se mantienen y se confirman, esto es el propiciar que el estudiante adquiera la capacidad para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, agregándose el aprender a convivir que hoy establece la UNESCO.

En los programas de estudio (que están por someterse a la aprobación de la comunidad docente), se mantienen las cartas descriptivas, y la atención se centra en favorecer el aprendizaje autónomo del alumno.

---

<sup>6</sup> En la actualidad se está realizando la Revisión al Perfil de Egreso del alumno del CCH, así como de sus Programas de Estudio, pero el propósito de la asignatura no cambia en esencia.

Continúa la propuesta de impartir la enseñanza de la Historia bajo la modalidad del curso-taller, la cual consiste básicamente en una actividad de educación que combina estrategias de enseñanza-aprendizaje para promover la discusión y reflexión, la teoría y la práctica en aras de generar una situación natural de aprendizaje, en donde las operaciones mentales, la afectividad y lo social forman parte constitutiva.

En un curso-taller se fomenta que los participantes construyan los conocimientos mediante la interacción. Se orienta el co-aprendizaje de los alumnos sobre conocimientos conceptuales (declarativos), habilidades (el saber hacer) y actitudinales (el saber ser), a partir de sus propias experiencias. Para el desarrollo de los temas se requiere del trabajo grupal lo cual implica por otro lado, la necesidad de instrumentar una evaluación procesual que dé cuenta periódicamente de los logros alcanzados.

Desde los orígenes del CCH, se ha pretendido que la concepción operativa de grupo se convierta en ejercicio habitual de la enseñanza en el aula.

Desafortunadamente esto no se encuentra explícito en el programa de estudio, por lo que no se han comprendido bien ni la modalidad del curso-taller ni la del trabajo grupal que ello implica, dificultando su aplicación efectiva. Tampoco se ha contado con estudios de seguimiento que muestren la manera en que los principios del Modelo Educativo se han incorporado en el actuar cotidiano del docente.

El trabajo grupal se ha limitado, la mayoría de las veces, a la aplicación de técnicas grupales. En el mejor de los casos se ha fomentado la elaboración de trabajos de investigación y/o la exposición en "equipos". Esto no ha favorecido una conciencia de grupo. Tampoco se ha formado a los profesores para la comprensión y aplicación de una teoría grupal, que bien podría promover la adquisición de un aprendizaje significativo para los alumnos.

Ángel Díaz Barriga (1983:17) en su estudio sobre la tarea docente, reconoce con respecto al intento de incorporar la didáctica grupal en diversas instituciones educativas, entre ellas el CCH surgido en los años setenta:

“Desde finales de la década de los años sesenta en el ámbito escolar se empezaron a aplicar algunas concepciones fundamentales en la dinámica de grupos... sin embargo, no significa necesariamente que dichas actividades se apoyen en una teoría grupal o que los profesores que las promueven posean una formación específica para la realización de esta actividad.”

Precisamente, la implementación de un programa de formación para profesores en este sentido, podría subsanar algunas dificultades, y contribuir a acercar aún más la realidad educativa del CCH con su Modelo, Plan y Programas educativos.

A partir de la experiencia como docente en el CCH, es posible observar que los estudiantes enfrentan dificultades relacionadas con su formación e información adquiridas en etapas escolares previas.

En gran medida, muestran un desarrollo deficiente de habilidades transversales como la lectura y la comprensión de textos; dificultades en la expresión escrita, en especial de ideas propias, donde abundan los errores sintácticos y gramaticales.

Otro problema es la idea sostenida de que el aprendizaje de los hechos históricos es aburrido, con el requisito de memorizar y repetir datos que carecen de sentido para la realidad cotidiana del estudiante.

Además, los jóvenes en este nivel educativo se encuentran en el proceso de maduración cognitiva y aún con limitaciones para comprender ciertas categorías

históricas, como la noción de tiempo, de causalidad, entre otras. O bien, para analizar y explicar el pasado desde una perspectiva de totalidad y de proceso.<sup>7</sup>

El interés de los profesores del CCH para superar los problemas de enseñanza y aprendizaje en Historia, los ha llevado a elaborar programas de estudio flexibles, que le permiten elegir el enfoque teórico con el que más coincide. Proponen apartados temáticos que sugieren el abordaje de una Historia desde la totalidad, abarcando aspectos políticos y económicos tanto como culturales y de la vida cotidiana.

Sin embargo, es inevitable que en la práctica el docente priorice el estudio de lo histórico desde el ámbito de su formación profesional y descuide los otros aspectos. Es común que se otorgue mayor relevancia a lo económico y/o político por sobre los aspectos culturales. Aspectos estos últimos que pueden favorecer la empatía con los sujetos del presente, es decir con los jóvenes de bachillerato.

De no atender estas carencias, entre otras que no compete referir en este trabajo, -como son los aspectos familiares o personales del alumno-, continuará sin resolverse la problemática del aprendizaje de la Historia en el CCH.

Una problemática que se hace evidente a través de los índices de reprobación y de deserción en la materia. No disminuirá tampoco, la contribución que esta materia hace al rezago escolar en el bachillerato.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> El Programa de Estudio de Historia de México I y II del CCH(2005:4), establece la importancia de ofrecer una enseñanza de la Historia desde la perspectiva de totalidad y de proceso: “Se pretende que el ejercicio de la práctica docente en la enseñanza de la historia sea presentada a los estudiantes como un proceso y con una concepción de totalidad, de tal forma que los alumnos logren construir visiones generales de la historia nacional y no se queden en un acercamiento temático y fragmentario de la misma.”:

<sup>8</sup> El rezago escolar en el bachillerato se considera un grave problema que afecta al país entero, pues repercute en el egreso e incorporación de los jóvenes al ámbito laboral. Su complejidad se entiende al asumir la idea de que la educación es el único igualador social, más cuando en México, en el año 2012, se elevó a rango constitucional la obligatoriedad

En relación con lo anterior, en el *Diagnóstico institucional para la revisión curricular, Colegio de Ciencias y Humanidades*, (cf. CCH, *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*, 2011:72) se expone la siguiente problemática presente en la asignatura de Historia de México I y II (tercero y cuarto semestres):

- a) Mayor grado de deserción que de reprobación en el segundo año de bachillerato, en el cual se inscribe la asignatura de Historia de México.
- b) Frente a otras asignaturas del tercero y cuarto semestres, Historia de México ocupa el segundo lugar en deserción y el cuarto en reprobación.<sup>9</sup>

En el mismo documento (cf. CCH, *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*, 2011:53) se muestra la deserción promedio de los alumnos de tercer semestre en un 13%, y en cuarto semestre aumenta al 17%:

“Consistentemente con las pirámides del modelo de regularidad, se observa que el segundo año (tercero y cuarto semestres) del Plan de Estudios es el cuello de botella para los alumnos, en donde se acumula el mayor rezago de los estudios.”

De ahí la importancia de atender la problemática escolar en estos semestres de estudio, y de implementar estrategias en las materias de Historia de México que contribuyan a disminuir la deserción y reprobación existentes.

---

de la educación media superior. Para Zorrilla (2008), este nivel educativo es concebido como un “embudo” o “cuello de botella”.

<sup>9</sup> A estos datos habrá que agregar la problemática que existe en todas las asignaturas del Plan de Estudios, sobre el rendimiento académico de los alumnos que cursan en el turno matutino con respecto a los del turno vespertino. Nada menos, el rendimiento en egreso de la generación 2009 fue del 75.1% de alumnos que cursaron en el turno matutino, mientras que sólo egreso el 36.1% de los alumnos del vespertino. Estos porcentajes no se han modificado sustancialmente en las últimas generaciones. Resulta útil considerar que los alumnos con mejores promedios obtenidos en el nivel Secundaria son asignados para el turno matutino, lo que podría indicar a primera vista que los alumnos del turno vespertino cuentan con un desarrollo menos favorable en las habilidades y métodos de estudio, sin considerar los factores de índole psicosocial y afectivo que pueden incidir en su desempeño escolar: Colegio de Ciencias y Humanidades.

Podemos ver (cf. CCH, *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*, 2011: 53) que frente a otras asignaturas del segundo año escolar del CCH, la asignatura de Historia de México I (tercer semestre) ocupa el cuarto lugar en reprobación (9%), y el tercero en deserción (12%). Por su parte, la asignatura de Historia de México II representa el quinto lugar en reprobación (8%) y el segundo lugar en deserción (20%).

Según el mismo documento (cf. CCH, *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular*, 2011:53-62), las asignaturas de Historia de México I y II no aparecen en el bloque de asignaturas de mayor reprobación, ya que de un total de 73 asignaturas que conforman el Plan de Estudios, Historia de México I ocupa el lugar 22 en reprobación, e Historia de México II el lugar 45. De hecho, del año 2005 al 2011 el porcentaje de acreditación en Historia de México I aumentó del 74% a un 78%; mientras que en Historia de México II se observó un aumento del 71% al 76%.

No obstante, continúa siendo preocupante el rezago escolar del 21% en el caso de Historia de México I, y 26% en Historia de México II.

La actual problemática de rezago escolar que se vive en el CCH, y en particular la contribución que hace la materia de Historia de México a este problema, invitan a reflexionar acerca de lo que se está enseñando y de cómo se enseña. Los alumnos que una vez reprobados, logran finalmente aprobar, lo hacen en gran medida a través de un examen o de un curso “extraordinario”; muchas veces con cursos de 10 sesiones, en donde por la premura, difícilmente se puede propiciar el logro de un aprendizaje de calidad y, por ende, de los propósitos educativos planteados en el Modelo Educativo de la institución.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> En esta propuesta se considera que algunas medidas diseñadas para abatir el rezago educativo y promover el egreso tales como los exámenes extraordinarios, se contraponen al modelo educativo del CCH que establece como ejes rectores el aprender a aprender, el aprender a hacer y el aprender a ser y a convivir, ya que los exámenes de este tipo

De hecho, la disminución referida en la reprobación y deserción en Historia de México, no se corresponde con una mejora en el aprendizaje obtenido. De acuerdo con los datos que muestra el Examen Diagnóstico Académico (*cf.* CCH, *EDA, 2010-2011:web*), instrumento que mide año con año el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en cada asignatura, muestra que la calificación promedio que obtienen los estudiantes en estas asignaturas ha sido insuficiente si se pretende lograr un aprendizaje de calidad, pues se indica que los alumnos obtienen:

- a) En Historia de México I, una calificación promedio de 5.84.
- b) En Historia de México II, una calificación promedio de 4.22.

Estos datos reflejan que los esfuerzos institucionales han impactado en un mayor egreso, no así en un mayor y mejor aprendizaje. Es claro que una mayor acreditación no garantiza un mejor aprendizaje. La falta de correspondencia entre egreso y aprendizaje alcanzado se debe a muy diversos factores, entre otros se encuentran:

- a) Las deficiencias en los aprendizajes que se van acumulando en el alumno.
- b) Las dificultades cognitivas para los alumnos que cursan el bachillerato, cuyo pensamiento transita de lo concreto hacia lo abstracto.
- c) Las prácticas de enseñanza en el aula que tienden a propiciar un aprendizaje memorístico y poco significativo.
- d) Los problemas inherentes a la adecuación de los programas de las asignaturas que desatienden lo anterior.

Estos resultados pueden ser una oportunidad valiosa para tomar decisiones e impulsar estrategias de enseñanza-aprendizaje que redunden en un mejor rendimiento de los alumnos. Acciones que no sólo favorezcan el egreso, sino de manera fundamental, incidan en un mejor aprendizaje y en una mejor formación.

---

priorizan la memorización y el enciclopedismo, por sobre la reflexión y desarrollo de habilidades de aprendizaje.

Es importante recordar que, para muchos estudiantes, la enseñanza de la Historia en el bachillerato podrá ser su última oportunidad para formarse un pensamiento consciente, responsable, solidario, crítico y constructivo que les permitirá actuar de manera más asertiva dentro del entorno socio-económico al que se integrarán una vez que egresen.

Por ello, aunque se reconocen los esfuerzos que ha realizado la institución para la promoción del egreso, y de los diferentes programas creados para tal fin (como el Programa de Tutorías y el de Asesorías); así como el aumento de los períodos para exámenes extraordinarios y de cursos extraordinarios. Resulta evidente la necesidad de promover el egreso cualitativo, además del que hasta hoy se ha logrado cuantitativamente.

Al docente corresponde reconocer la problemática descrita para elaborar un programa con estrategias didácticas que favorezcan la adquisición de habilidades propias del trabajo del historiador (habilidades disciplinarias), así como las necesarias para un buen desempeño del estudiante en cualquier otra disciplina (habilidades transversales), de acuerdo con su desarrollo cognitivo.

### **1.3. El aula: un espacio individualizado y competitivo.**

En el siglo XIX, el aula o salón de clases se construyó como una habitación o sala dependiente de una institución escolar, albergando a una cada vez más creciente población que demandaba acceso a la enseñanza.

El aula es el salón de clases, un espacio físico de encuentro y convivencia cotidiana entre profesor y alumnos, entre seres humanos. Aquí se dan interacciones satisfactorias o insatisfactorias entre sus miembros que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que como docentes buscamos o debiéramos llevar a cabo de la mejor manera posible.

En sus orígenes, el modelo tradicional del aula fue y en muchas instituciones escolares sigue siendo, el enfilamiento de pupitres para los alumnos que se colocan frente al pizarrón; a un lado de éste, el escritorio del profesor.

En su creación, en el Colegio de Ciencias y Humanidades se transformó la disposición tradicional del aula. En salones de gran espacio, se colocaron mesas y sillas de fácil desplazamiento y distribución para el trabajo en equipos, o para cualquier otro tipo de actividad grupal.

No obstante, es difícil asegurar que con tales características de su espacio físico, los salones de clase en el CCH hoy en día constituyan un recurso para promover el aprendizaje grupal y la interacción solidaria de sus miembros.

Lo cierto es que cada vez más el competitivo sistema económico y político impacta en el ambiente escolar, incorpora prácticas que fomentan la competencia, el individualismo, el deseo de ganar aunque se tenga que pasar por encima de los demás, todo ello en contradicción con las pretensiones teóricas de trabajo colaborativo -no grupal- que se señalan en algunos modelos educativos.

Los alumnos más aventajados o con ciertas habilidades para aprender miran con desdén el trabajo grupal, corrigen a sus compañeros a quienes consideran torpes, se muestran intolerantes y egoístas. Demuestran limitadas habilidades sociales al intentar negociar y obtener acuerdos. No logran aprender de los demás, pues no se les ha formado para compartir, ni para trabajar con otros.

Es importante que los alumnos busquen alcanzar metas personales, su logro impacta de manera positiva en su autoestima, pero también es necesario reflexionar sobre si se están priorizando las actividades individuales en este sentido por sobre las que fomentan habilidades sociales para el trabajo con los demás.

Si el sistema educativo pretende que el alumno adquiera una formación integral, entonces no se debe pasar por alto el forjar y/o fomentar el desarrollo de actitudes y valores que lleven a los estudiantes a colaborar con otros, a trabajar de manera responsable y solidaria con su entorno.

En un artículo que circula en la red, el Dr. Morán (*cf.* Octubre 2012: *web*) afirma que el aula requiere convertirse en un espacio de encuentro humanizado. Un espacio enriquecedor y constructivo decimos aquí, que ofrezca a los alumnos una formación integral en conocimientos, habilidades y valores.

El esfuerzo tendrá que dirigirse hacia la construcción de espacios de enseñanza en donde se adquiera el conocimiento a través de la comunicación, de la participación creativa y del intercambio de reflexiones. Un espacio en el que se brinde respeto a la persona por su condición de ser humano, con derecho a opinar, a disentir, incluso a no saber, pero siempre con miras a mejorar.

El profesor debe crear un clima proclive al aprendizaje en donde los profesores busquen establecer relaciones de empatía, en donde se desarrollen actividades acordes con el interés y la utilidad que representa el conocimiento para los alumnos.

Un espacio áulico en el que efectivamente se priorice el aprendizaje por sobre la enseñanza, le dará menor importancia al resultado y privilegiará el proceso, tal y como lo comenta el Dr. Morán (Noviembre 2012: *web*):

“En toda experiencia de enseñanza-aprendizaje que busque *comprender* y *explicar* la tarea docente, no pueden interesar solamente los resultados, sino el proceso que lleva a ellos. Si bien son importantes las evidencias de aprendizaje y las comprobaciones de conocimientos, lo verdaderamente formativo es la posibilidad de recrear las experiencias significativas en cada nueva situación de enseñanza-aprendizaje.”

Además, señala:

“... lo verdaderamente importante es propiciar un espacio en el que el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda.

Este punto de vista es importante en cuanto a la *naturaleza del aprendizaje* y su *transferencia*, éste será más real si se aprende apropiadamente, es decir, de acuerdo con las condiciones favorables que prevalezcan al aprender. Para ciertas teorías psicológicas esto es cierto a tal grado que el aprender en condiciones óptimas, lleva a aprender el modo de aprender.”

De tal forma, la construcción del aula como espacio de encuentro humanizado se presenta como un verdadero reto para quien busca favorecer el aprendizaje significativo y grupal. Y es desde el salón de clases, que se puede poner en marcha un conjunto de actividades que favorezcan el aprendizaje cooperativo y/o el aprendizaje individual y colectivo.

El docente convencido de que el trabajo grupal propicia un mejor aprendizaje, dispondrá de actividades y situaciones para el salón de clases que permitan a los alumnos obtener un sentimiento de realización personal a través de los resultados alcanzados por el grupo. Tal y como lo señala Cadoche (2007: *web*)

“Cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos. En las situaciones cooperativas, las personas buscan resultados beneficiosos para sí mismas y para los integrantes de sus grupos. El aprendizaje cooperativo es el uso en educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

El papel del docente es el de coordinar los grupos y establecer criterios de superación a alcanzar tanto por el grupo como individualmente. El grupo es plataforma de apoyo y contención y los logros del grupo se suman a los personales para alcanzar el éxito.”

No obstante, en un espacio de interacción con otros, también es necesario estructurar actividades que conlleven de manera individual a la reflexión sobre el

propio trabajo realizado, así como al repaso personal de ciertos aprendizajes adquiridos a nivel grupal. Lo que permitirá a los alumnos reconocer su desempeño para mejorarlo a nivel individual y no individualista, es decir considerando el beneficio de un mejor rendimiento para su grupo y no sólo para sí mismo.

La propuesta en este apartado de la tesis se dirige en el sentido de impulsar la formación docente para la enseñanza de la Historia, desde la concepción del aprendizaje grupal. Reconocer primero la importancia de fomentar el trabajo colegiado, para así estructurar estrategias de enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica que prioricen el trabajo cooperativo entre los alumnos de bachillerato.

No será tarea fácil romper con el ensimismamiento que hoy viven los jóvenes estudiantes, y con el que viven también los profesores. Finalmente suele ser por vocación que se elige ser docente, para crecer constantemente como ser humano al compartir las experiencias, y apoyar a otros en su crecimiento personal.

#### **1.4. Los métodos de evaluación como parte de la problemática en el aprendizaje de la Historia.**

Quisimos abordar brevemente el tema de la evaluación y de la acreditación en este capítulo, porque consideramos de gran importancia la influencia que ejercen ambos aspectos en la disposición de los alumnos para aprender, y en muchos casos memorizar los contenidos no sólo de Historia de México, sino de cualquier disciplina del currículo escolar.

Consideramos a la evaluación y la acreditación como aspectos distintos uno de otro. Compartimos la concepción que elabora el Dr. Morán en su artículo: “Hacia una evaluación cualitativa en el aula” (abril 2007:9-19) sobre la evaluación, cuando señala:

“La evaluación de los aprendizajes la entendemos como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias adecuadas, y a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, sus obstáculos, sus errores, sus estrategias para aprender, etc., y sobre esta base autoevaluarse y evaluar a sus acompañantes en el esfuerzo de aprender.”

La acreditación o la reprobación, corresponderían al resultado, susceptible de cuantificarse y expresarse en números del proceso de evaluación de aprendizaje.

En el proceso de evaluación, se puede distinguir un elemento más que consiste en la calificación. De hecho, Zarzar (2008:72-73) distingue entre acreditación, evaluación y calificación.

Señala que mientras la acreditación consiste en los criterios que establece una institución educativa para otorgar el aval o certificación de los estudios de los alumnos, la evaluación implica un juicio de valor referente a la calidad de los aprendizajes. Por su parte, la calificación correspondería al conjunto de elementos observables y cuantificables que sirven como instrumento para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desafortunadamente, el requisito administrativo de asignar un número con el que se califica a los alumnos, sustituye muchas veces a la evaluación del proceso y se concibe sólo como dato que muestra la acreditación o reprobación en un curso escolar, lo que ha originado que se priorice la calificación para la acreditación por sobre la calidad del aprendizaje alcanzado.

De tal manera, se otorgan puntos para quien responde con más premura, para quien realiza un trabajo extra, para quien cumple con lo dispuesto en clase sin considerar el qué, el cómo el para qué se aprende.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, como en general debiera serlo para la enseñanza de toda ciencia, aprender implica elaborar un proceso de pensamiento, de reflexión, de análisis, de deducción, aunque el resultado al que se llegue no sea siempre y de manera exacta el mismo que algún experto dijo en otro momento, en otro contexto.

Los alumnos pueden construir su conocimiento y ser propositivos. Es importante evaluar este proceso en su inicio, durante su desarrollo y en su conclusión, por parte del profesor y por ellos mismos. Propiciar la autocrítica de unos y otros para su mejor desempeño. Y sobre todo, cambiar en los alumnos la idea de que la acreditación es lo más importante, y en los profesores cambiar la disposición que en ocasiones muestran para utilizarla como medio de represión y control del grupo.

En la actual sociedad del conocimiento se han intensificado las prácticas de evaluación a los sistemas educativos, trasladando a éstos los parámetros de evaluación propios del aparato productivo y del medio empresarial, con lo cual se ha generado confusión entre evaluación y control.

Las prácticas de evaluación educativa más que enfocarse a la detección de fallas para su corrección en el sistema escolar, tienden a convertirse en un mecanismo de acreditación y de control que intenta calificar el rendimiento y eficacia de una determinada institución educativa, en cuanto a la eficiencia terminal se refiere, no así en cuanto al tipo de aprendizajes que se generan.

Tanto a nivel nacional, como en el salón de clases, es decir a nivel macro y micro, la evaluación presenta como propósito el de “aprobar” o “reprobar” a un alumno, a un profesor, o a toda una escuela. Como bien lo señala Morán (abril 2007:9-19):

“La evaluación educativa y específicamente la evaluación de los aprendizajes, son temas y problemas que condicionan notoriamente el funcionamiento de las

instituciones educativas, la actividad de los docentes, el desempeño de los mismos alumnos y las decisiones que se toman en su nombre, lo que permite explicar el por qué se dedican en la actualidad diversos estudios, investigaciones y mayores recursos creando centros, comités, departamentos o dependencias específicas para la evaluación no sólo de los aprendizajes, sino del currículo y las instituciones en general.”

En el salón de clases los métodos de evaluación se conciben de manera separada al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, lo cual condiciona su interés por acreditar, más que por aprender.

Es necesario por lo tanto, concebir a la evaluación escolar desde una perspectiva amplia, como un proceso formativo y participativo inherente al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, en este caso para la materia de Historia de México. La evaluación en el salón de clases requiere contribuir a la mejora de la tarea educativa, a partir de la valoración de sus resultados, y favorecer a que los alumnos comprendan el qué, cómo y para qué aprenden.

Una enseñanza que presente a la Historia como conjunto de conocimientos acabados, apelará a la repetición y memorización de datos más que a la comprensión y explicación de los procesos históricos. Medirá cuantitativamente la cantidad de datos que los alumnos son capaces de almacenar y de repetir correctamente, dejando en ellos la impresión de que lo importante es la erudición, y no la comprensión, ni la explicación ni la reflexión de los hechos del pasado.

En cambio, adoptar estrategias y técnicas para evaluar cualitativamente la tarea de enseñanza de la Historia, favorecerá una actitud más participativa de los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta evaluación podrá contemplar la incorporación de instrumentos más cualitativos y/o formativos que den cuenta del trayecto educativo, como el

*Portafolio de los Alumnos*, actividad recopiladora e integradora de los ejercicios y tareas del trabajo individual y grupal a lo largo del curso. No podrá consistir solamente en mostrar el resultado medible por la cantidad de reactivos que los estudiantes responden con acierto, sino el proceso mismo de construcción del conocimiento, donde el alumno es un protagonista de dicho proceso.

La apuesta por una evaluación cualitativa se dirige a que la calificación y la acreditación sean vistas como resultado de un esfuerzo constante que los alumnos realizan para conocer, comprender y explicar los contenidos y los aprendizajes de la disciplina histórica.

Saberes que lograrán demostrar mediante diversas actividades desarrolladas a lo largo del curso; habilidades propias de la disciplina histórica reflejadas mediante trabajos de investigación, análisis y crítica de fuentes; actitudes expresadas a través de la redacción o verbalización de sus opiniones con respecto a la realidad social que le rodea. Conocimiento que debió gozar de un seguimiento y retroalimentación para su mejora.

La propuesta educativa que pretenda contribuir a la formación integral de los estudiantes de bachillerato, resultará incongruente con sus propósitos si se mantienen los métodos tradicionales de acreditación o reprobación en asignaturas como la Historia de México, consistentes en unos cuantos exámenes parciales de pregunta y respuesta que sólo permiten demostrar la capacidad memorística de los alumnos.

Consideramos que una adecuada evaluación puede conducir a una calificación aprobatoria siempre y cuando cumpla con dos objetivos fundamentales que plantea Zarzar (2008:75-77) un objetivo explícito en cuanto que sirva para detectar las posibles fallas del método de trabajo a fin de corregirlo; y un objeto implícito, al propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje y comprometerse más con ello.

Coincidimos también con Zarzar (2008:75-77) en el sentido de instrumentar una evaluación participativa que involucre al alumno a manera de autoevaluación, y de evaluación sobre el desempeño de sus compañeros cuando se ha trabajado en equipo. Una evaluación completa que abarque tanto los aprendizajes logrados como el proceso seguido para obtenerlos. Una evaluación continua que permita detectar a tiempo los problemas y corregirlos.

Finalmente, estamos convencidos de que la evaluación cualitativa y formativa debe sugerirse en los programas de estudio para la materia de Historia de México en el bachillerato. Renovar la enseñanza y su evaluación, en el sentido que se ha venido comentando a lo largo de este primer capítulo, es decir fomentando la co-participación a través de la autoevaluación grupal y por equipos, propicia perder el miedo a la crítica y a la autocrítica en los alumnos y en el docente.

## **CAPITULO 2. APRENDIZAJE GRUPAL Y SIGNIFICATIVO EN EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE MÉXICO.**

Después de analizar la problemática que planteamos en el primer capítulo de este trabajo, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el nivel medio superior, inevitablemente surge la interrogante: ¿Cómo lograr que los alumnos se interesen por aprender significativamente y no sólo por aprobar los contenidos de la materia de Historia de México; además de hacer efectiva la contribución de la enseñanza de la Historia para la formación integral de los adolescentes? Enseguida ofrecemos una propuesta con la que intentamos responder a la pregunta anterior.

Consideramos que el trabajo en el aula, bien planeado por el docente bajo el enfoque de la didáctica grupal y articulado con contenidos de la historia de la vida cotidiana en México, puede favorecer la adquisición de un aprendizaje grupal significativo y una formación integral por parte de los estudiantes que cursan dicha materia en el nivel bachillerato. A continuación desarrollaremos las nociones antes sugeridas.

### **2.1. Aprendizaje y formación integral.**

El aprendizaje es un proceso que vincula las experiencias afectivas, las psicomotoras y las cognoscitivas, por lo que el reto para el docente consiste en desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que integren tales experiencias y que propicien la adquisición de un aprendizaje significativo.

Entendemos por aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que resulta del estudio, la enseñanza o la experiencia. De acuerdo con Pichón Riviére (1977:209):

“Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real). Esta concepción del aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad que debe darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios.”

Como tal, el proceso de aprendizaje se da en tres sentidos:

- a) Aprendizaje cognoscitivo, permite que el conocimiento se acumule en el cerebro de quien aprende y más tarde pueda emplearse. Dicha acumulación de conocimiento se conoce como “estructura cognoscitiva”.
- b) Aprendizaje afectivo, resulta de señales que surgen dentro del individuo, identificadas como placenteras o como dolorosas. En cierta medida las experiencias afectivas acompañan a las cognoscitivas por lo que el aprendizaje afectivo es concomitante del aprendizaje cognoscitivo.
- c) Aprendizaje psicomotor, surge a partir del adiestramiento de funciones musculares que se practican regularmente. Y aquí, el aprendizaje cognoscitivo interviene para adquirir dichas destrezas.

Para Bauleo (1982:17-19), el aprendizaje incluye tres elementos fundamentales, mismos que conviene considerar cuando se pretende propiciar un cambio en las *pautas de conducta* de los estudiantes en el sentido de que adquieran, modifiquen y apliquen conocimientos, habilidades y actitudes conforme lo establecen los planes educativos. Los elementos constitutivos del aprendizaje son:

1. Información.- Se brinda dentro de un contexto económico y sociocultural que puede ser favorable o desfavorable para que el aprendizaje se desarrolle.
2. Emoción.- Se manifiesta con actitudes de atracción o rechazo hacia la información presentada, promoviendo la búsqueda de nueva información.

3. Producción.- Surge como resultado de la relación entre información y afectividad siempre y cuando se propicie la búsqueda y creación de nuevos elementos que transformen lo dado.

La escuela tiene como propósito fundamental diseñar e implementar los métodos de trabajo que permitan la producción de estos tres elementos del aprendizaje para contribuir a la formación y desarrollo de la personalidad de los alumnos, a la configuración de su forma de ser y de actuar en el mundo. Para ello existe un plan curricular en el que se define un modelo de egresado.

En algunas escuelas de nivel medio superior, como el bachillerato del CCH, se pretende que el modelo o perfil de egresado integre aprendizajes de contenidos temáticos y habilidades propios de cada disciplina que se imparte, así como actitudes y valores que le permitan a los alumnos actuar de manera responsable, consciente y solidaria en el entorno social en el que participen.

La formación integral en este sentido abarca tres aspectos que menciona Zarzar (2008):

1. La adquisición de formación.- Conocimiento, comprensión y aplicación de los datos del curso tanto en situaciones teóricas como prácticas.
2. El desarrollo de capacidades.- Habilidades y destrezas psicomotrices como el lenguaje hablado y escrito; el empleo de métodos, procedimientos y herramientas de trabajo para la solución de problemas.
3. El desarrollo de la subjetividad.- Se refiere a los hábitos, actitudes y comportamientos en relación con uno mismo y con los demás.

La función de la escuela y de los profesores en el bachillerato deberá ser entonces la de propiciar una formación integral a través de planes y programas de estudio cuyos objetivos de trabajo estén orientados hacia la promoción de aprendizajes

intelectuales, técnicos, de procedimientos y humano-sociales. Así como la de establecer mecanismos para evaluar periódicamente el logro de tales objetivos.

Los elementos constitutivos del aprendizaje y el desarrollo de una formación integral se crean y recrean en el salón de clases. Se relacionan también con la interacción grupal que se produce entre profesor y alumnos, a partir de la consecución de una tarea planteada. Esta tarea puede ofrecerse para ser sólo memorizada o bien, para ser replanteada y aplicada en la vida de quienes aprenden, resultando así en un aprendizaje significativo.

## **2.2. Tipos y características del aprendizaje significativo.**

Para David Ausubel (2002) y para Carl Rogers (1987), principales teóricos que hablan sobre el aprendizaje significativo, es un hecho que éste se contrapone al aprendizaje memorístico y requiere como primera condición del interés o motivación por parte del alumno.

Para Carl Rogers (1987), quien define al aprendizaje significativo desde un punto de vista humanístico a diferencia de Ausubel quien lo hace desde la perspectiva cognoscitiva, se adquiere un aprendizaje significativo cuando se producen cambios reales en la personalidad y conducta del que aprende, cuando se traduce en sus pautas de comportamiento.

Lo que sucede sólo cuando la información recibida es asimilada por el alumno a partir de las respuestas que él mismo obtiene con dicha información para sus preguntas, inquietudes y necesidades.

En este sentido, el aprendizaje significativo tiende hacia la meta-cognición, una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que los alumnos son capaces de comprender el qué, cómo y para qué de lo aprendido.

Ausubel (2002) por su parte, considera que para que el aprendizaje sea significativo se requiere de la disposición del alumno por aprender y de la potencialidad significativa del material con el que se trabaja. La significatividad se da cuando se relaciona de manera lógica la información recibida con información previamente asimilada por el sujeto.

Para este autor el aprendizaje significativo es un concepto que cuestiona al aprendizaje memorístico y pretende modificar el modelo en donde el profesor asume el rol de suministrarle al alumno la información contenida en un programa.

Este modelo “tradicional” está presente en los profesores que se conciben así mismos como responsables de transmitir o de reproducir la información de la manera más fiel a como la obtuvieron, aunque resulte en la memorización y repetición de contenidos a veces poco comprensibles.

Al concebir al aprendizaje significativo como resultado de la interacción de la nueva información que se le proporciona al alumno con la estructura cognitiva preexistente, se considera que se produce cuando el alumno intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos y los que ya posee.

La interacción entre el conocimiento previo con el nuevo se opone al aprendizaje memorístico que al ser repetitivo se da como resultado de asociaciones arbitrarias en donde hay poca o nula relación entre la nueva información y la ya almacenada.

Ausubel no desdeña del todo el aprendizaje memorístico, de hecho considera que es necesario en ciertas etapas de desarrollo cognitivo pues lo importante es lo que

los alumnos ya conocen sobre el tema de estudio y la manera cómo se ofrecerá y/o promoverá la nueva información que se pretende sea aprendida.

La nueva información puede proponer diferentes tipos de aprendizaje:

- a) Aprendizaje de representaciones.- Los alumnos reconocen símbolos al asociarlos con sus referentes objetivos.
- b) Aprendizaje de conceptos.- Los alumnos logran asociar los símbolos (verbales o escritos) con los atributos que son comunes para los objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que pertenecen a una cierta clase y que se atribuyen en una cultura dada. Aquí se requiere de un proceso de abstracción para lograr un aprendizaje conceptual.
- c) Aprendizaje de proposiciones.- Los alumnos asimilan ideas que resultan de una combinación lógica de términos dentro de un enunciado, para ello se requiere la comprensión previa de representaciones y de conceptos.

Independientemente de los tipos de aprendizaje que se pretendan alcanzar, resulta claro que la clave del aprendizaje significativo está en el esfuerzo que realizan los alumnos por relacionar la nueva información que se incorpora de manera sustantiva y no arbitraria con las ideas ya existentes en su estructura mental. La eficacia de este aprendizaje resultará del grado de significatividad que posean los nuevos conocimientos.

La significatividad puede darse en función de las experiencias, hechos u objetos conocidos por los estudiantes, y también como resultado de la motivación que exista para aprender, lo cual depende en muchas ocasiones, de los conocimientos básicos exigidos para el nuevo aprendizaje.

Por ello, la importancia de contar con una valoración diagnóstica al inicio del ciclo escolar que le permita al profesor decidir sobre las estrategias más pertinentes

para la enseñanza-aprendizaje en función de los conocimientos que poseen sus alumnos y favorecer la motivación partiendo de lo que ya conocen.

### **2.3. El aprendizaje en el trabajo grupal.**

Ubicado en el ámbito de la psicología social, el aprendizaje grupal implica ubicar a los profesores y alumnos como seres sociales que viven un proceso de interacción continua como resultado de su participación en un grupo, en una comunidad, en una sociedad.

Armando Bauleo (1982) no concebía el estudio del individuo desvinculado de su familia y a ésta, sin un instrumento y un pensamiento grupal. La escuela como la familia son órganos colectivos, insertos a su vez en un contexto socio-cultural que los influye.

Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en un espacio físico que es el aula en donde se reúnen los alumnos y el profesor, quienes en teoría tienen un objetivo común que es el conocimiento. No obstante que se trata de un proceso colectivo, inmerso en un contexto socio-cultural que lo influye, la mayoría de las veces este proceso se aborda sin un conocimiento del fenómeno grupal.

El profesor instrumenta sus clases con base en la formación disciplinaria y pedagógica con que cuenta, de acuerdo a su experiencia y personalidad. Da por hecho que existe un grupo de alumnos al que se dirige como su materia de trabajo.

Por desconocimiento de los fenómenos psicosociales que se dan en un grupo, el profesor puede pasar por alto que la mayoría de las veces se enfrenta solo a la reunión de varias personas en un mismo espacio puesto que como tal, el grupo no

existe sino que se propicia, y al mismo tiempo desatiende los factores socioculturales que pueden influir en dicho espacio de encuentro colectivo.

Aunque con el tiempo el alumno pierde su anonimato frente a los demás y deja de ser un simple “agregado”<sup>11</sup>, no por ello establece necesariamente un vínculo más humano y social con los otros.

La falta de un pensamiento grupal por parte del profesor contribuye al error común de considerar que se trabaja frente a un grupo cuando sólo se está ante un conjunto de personas que asumen técnicamente la categoría de “*grupos*”, cuyos miembros están ligados por las características que dan base a su categoría, esto es el ser alumnos y profesor del “*grupo*” número tal, para la asignatura “x”, en cierta institución escolar.

Serrano (cf. 1980:62) explica que desde el punto de vista sociológico un “*grupo*” de personas deja de ser una categoría social para convertirse en grupo sólo cuando:

“Los miembros de un grupo están uno frente a otro, conviven en diferentes grados de contacto en la vida real, desarrollan actividades y tienen dependencia variable de unos a otros y comparten valores comunes.”

La referencia sociológica puede hacer pensar que con el tiempo, a medida que alumnos y profesor se encuentran y conviven en sus clases, se produce la formación de un grupo. Sin embargo, la concepción psicosocial de grupo que asumimos en este trabajo, nos hace pensar que esto no es así.

---

<sup>11</sup> Sociológicamente, el Agregado Social es “un conjunto (pluralidad o asamblea) de personas que están en proximidad física (corporal), pero sin comunicación mutua a nivel humano”. (cf. Serrano, 1980:62).

Por su parte, el psicoanalista Pichón-Riviére (1977) en su teoría basada en la dialéctica del funcionamiento de los grupos, concibe al grupo como al conjunto restringido de personas que se vinculan por razones de tiempo, espacio y por una tarea específica a realizar.

En la misma línea de trabajo de Pichón-Riviére<sup>12</sup>, Edith Chehaybar (2007:18)<sup>13</sup> nos brinda un referente conceptual más para entender al grupo desde otra dimensión como "...una estructura que emerge de la integración de los individuos y que induce a cambios en los individuos".

Habría que agregar esta última cita a la noción sociológica de grupo, en especial, la posibilidad de *inducir cambios en los individuos* a través de la participación grupal. Elemento que aporta precisamente la Psicología Social en su diálogo con el Psicoanálisis.<sup>14</sup>

El pensamiento de Pichón-Riviére, refleja un intercambio entre las Ciencias Sociales, el Psicoanálisis y la Psicología Social. Nos permite afirmar que la formación de un grupo, en el caso de la docencia, se da cuando sus integrantes tanto docente como alumnos participan y colaboran entre sí para que suceda el aprendizaje.

---

<sup>12</sup> Cabe señalar que siendo de origen argentino, Enrique Pichón Riviére introdujo el psicoanálisis en su país, y desarrollo la teoría de grupo conocida como grupo operativo, concepción en que se sustenta pedagógica y didácticamente este trabajo de tesis.

<sup>13</sup> Edith Chehaybar Y Kuri es Doctora en Pedagogía e Investigadora del Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).en el área de: *Currículum, formación y vinculación*, de la UNAM.

<sup>14</sup> Pichón-Riviére se desplaza del psicoanálisis hacia la psicología social cuando percibe que el enfoque freudiano le otorga una actitud narcisista e individualista al hombre a partir de la teoría "instintivista", en donde ciertas conductas como la agresión, la ambición, la violencia serían innatas en el hombre y por lo tanto, inmodificables. Ante ello, este teórico sustituye al "instinto" por la "necesidad" a la que le confiere un carácter social no porque piense que el contexto socio-histórico la origina, sino porque la influye e incluso moldea. Parte del psicoanálisis y de una dialéctica materialista para dar cuenta de la relación entre la estructura social y la vida psíquica, en donde los vínculos sociales que el hombre establece (por ejemplo a través de la familia), lo llevan a trascender lo individual. De ahí, la importancia que le otorga al análisis de lo grupal.

La práctica docente que se apoya en estas concepciones aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la concepción dialéctica de la relación sujeto-grupo en donde éste último, el grupo, se transforma en un medio para compartir experiencias y estimular el aprendizaje a través de la comunicación de los sujetos que lo integran. Chehaybar (2007:16) menciona:

“Al hablar de aprendizaje grupal entendemos a los estudiantes como sujetos activos que elaboran grupalmente tanto la información recibida del profesor como la que ellos mismos buscan y descubren. En este proceso de elaboración, la emoción, es decir, la afectividad, tiene un papel importante, ya que son las actitudes con las que el grupo enfrenta y procesa dicha información.”

El aprendizaje grupal se constituye por un proceso de transformación mutua en la que el alumno cambia por la influencia del grupo y éste a su vez se modifica por la acción de sus miembros, promoviendo un aprendizaje autónomo en el que la figura del maestro pierde relevancia frente a la construcción del conocimiento que realiza el estudiante de manera paulatinamente autónoma.

En este sentido, la figura del docente se modifica al incorporarse plenamente al proceso de aprendizaje, pues ya no es quien provee del conocimiento sino que se convierte en propiciador y orientador de la información que el alumno analiza, discrimina y emplea en su actuar. A su vez, el docente tiene la posibilidad de reflexionar sobre la tarea misma de enseñanza-aprendizaje, ya que como dice Bleger (1975:58):

“Enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, pero no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza.”

Cuando el docente posibilita que toda experiencia o actividad que realiza el alumno se convierta en enseñanza y en aprendizaje grupal, crea las condiciones para eliminar la disociación entre teoría y práctica, generando un aprendizaje significativo: el alumno aprende del objeto de conocimiento, lo transforma, y se modifica a sí mismo en el acto de aprender. De ahí que para Reyna (2004:27) el aprendizaje grupal se fundamente en lo siguiente:

“...privilegia los contenidos elaborativos del aprendizaje por sobre las formas de repetición memorísticas de la información,... [y] establece las formas adecuadas que permiten una elaboración grupal del propio proceso de aprendizaje.”

Construir un espacio áulico propicio para el trabajo grupal, es decir una didáctica grupal, permite crear las condiciones para la producción del aprendizaje grupal significativo. Resulta grupal cuando profesor y alumnos se reúnen para aprender, y significativo al permitir la producción del conocimiento como resultado de la colaboración e integración de experiencias, de la creatividad compartida, de la conciencia colectiva de qué, cómo y para qué se aprende, de la retroalimentación y transformación de lo conocido.

En un estudio de Apodaka Ostaiakoetxea (2004), encontramos que el trabajo grupal puede servir para lo siguiente:

- Aprender a realizar tareas y asumir papeles que antes no habían ejercitado.
- Para que este aprendizaje se realice con menos carga de ansiedad.
- Para transgredir roles y normas impuestas socialmente.
- Para desarrollar capacidades de nuestra personalidad.
- Para potenciar recursos que cada cual tiene.
- Para incidir socialmente.

Al mismo tiempo se contribuye con la formación integral de los alumnos en cuanto que puede promover la conciencia del compromiso social, así como el desarrollo gradual de la capacidad para interactuar acertadamente en el espacio en que se

convive con otros seres humanos, donde se potencializa lo cognoscitivo, lo afectivo y lo social, metas insoslayables de todo proyecto educativo.

#### **2.4. La didáctica grupal. Una metodología que propicia aprendizajes grupales y significativos.**

Al considerar de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje la incorporación de estrategias que propicien el trabajo grupal y con ello el aprendizaje significativo, la didáctica grupal se presenta como una alternativa metodológica para instrumentar y desarrollar dicho proceso con tal dirección.

Desarrollada por el colectivo de profesores-investigadores del Centro de Didáctica y del ex Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, entre ellos Zarzar (2000:12) la Didáctica Grupal es una propuesta que integra las aportaciones de la psicología humanista (Carl Rogers, E. Fromm, Victor Frankl, Rollo May, Juan Lafarga, Ricardo Blanco, Ana María González y Salvador Moreno); la escuela de dinámica de grupos (Joseph Luft, Jean Maissonneuve, Klaus Antons, Bany y Johnson, Cirigliano y Villaverde, Raymond Hostie); y la teoría sobre grupos operativos (fundada y difundida en los años 70 por Enrique Pichon-Riviére, José Bleger, Armando Bauleo y algunas concepciones de Sigmund Freud).

Al respecto, Zarzar (2000:7) menciona:

“Si quieren ponerle un nombre a la propuesta que ahora les presento llámenla Didáctica Grupal. De esta manera no me identificarán con ninguna de las escuelas o corrientes ya existentes. Además, es el nombre más adecuado ya que es alrededor del trabajo grupal, y en función del mismo, que yo he incorporado diversas teorías y prácticas educativas.”

Se basa en un enfoque filosófico educativo que concibe como necesaria la formación integral de los alumnos a partir de la adquisición de aprendizajes significativos, y no memorísticos. Una formación integral que implica el hecho de que los alumnos reconozcan la importancia del trabajo grupal para mejorar su aprendizaje, y desarrollar habilidades necesarias para su desarrollo como seres sociales.

Bajo esta concepción el diseño e instrumentación de los objetivos, contenidos, estrategias y evaluación de los aprendizajes están permeados por la psicología humanista, la dinámica de grupos y la teoría de los grupos operativos. La función del docente será la de ayudar a los alumnos a adquirir grupalmente los aprendizajes significativos sobre el tema de un curso, un seminario, un taller, entre otras modalidades del trabajo didáctico.

Zarzar (2000:12) parte del convencimiento de que a través del trabajo grupal se puede lograr la adquisición de aprendizajes más significativos sobre el tema en cuestión, y también aprendizajes formativos que no se alcanzan mediante el trabajo individual como son la solidaridad, la tolerancia, la habilidad para establecer acuerdos, la empatía, el respeto a la diversidad, entre otros.

Desde su perspectiva didáctica y disciplinaria, el profesor tiene la tarea de ir construyendo, manteniendo y reforzando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del diseño de actividades de aprendizaje, las cuatro condiciones básicas para generar un aprendizaje significativo, que son:

- a) la motivación,
- b) la comprensión,
- c) la participación activa del alumno y,
- d) la relación con la vida real.

Al seguir este proceso, los alumnos conocen la utilidad de los conocimientos que se les ofrecen, se ven motivados para aprenderlos y aplicarlos en su vida. No sólo porque con ello obtendrán una calificación aprobatoria, sino porque reconocen la importancia que presenta dicho conocimiento en su cotidianidad.

También es importante promover la participación activa en el salón de clases para fomentar el intercambio de opiniones y reflexiones entre profesor y alumnos; así como impulsar la construcción del conocimiento a partir de la resolución de problemas y del descubrimiento que vinculen a los alumnos con su vida cotidiana, que conlleven a la implicación de los estudiantes con el estudio de la materia, en este caso de la Historia de México.

De ahí la importancia de que los materiales de trabajo que se ofrezcan en la clase, estén elaborados de acuerdo con el nivel cognitivo de los estudiantes que cursan el bachillerato, para que resulten factibles de ser comprendidos y dispuestos para su discusión grupal. De hecho conviene en gran medida que sean éstos mismos quienes elijan algunos de los materiales con que se trabajará en clase, en función de sus intereses y de su comprensión.

No obstante aclara Zarzar (2000:12) que para lograr que los alumnos adquieran aprendizajes significativos, es preciso construir, mantener y reforzar las cuatro condiciones señaladas. Pero para que aprendan grupalmente es preciso transformar al “grupo” administrativo en un grupo efectivo y operativo de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje que se diseñan o instrumentan en la Didáctica Grupal van orientadas hacia estos dos objetivos.

Por eso, para quien aplica la *didáctica grupal* el reto va más allá de ayudar a los alumnos a que adquieran los aprendizajes de un tema, sino que pretende que el grupo se convierta en un verdadero grupo de aprendizaje.

Además, al abordar el aprendizaje como proceso grupal, el papel del profesor y de los alumnos cambia respecto al asignado tradicionalmente. El desafío aumenta si se pretende que los alumnos participen activamente y valoren la importancia de la interacción que se da entre ellos, y la que se da con su profesor.

Vale la pena intentarlo, si se considera la enriquecedora experiencia que se puede obtener al reelaborar un conocimiento que deja de ser individualizado por implicar un esfuerzo cooperativo y tiende a otorgarle un carácter más humanizado a la labor cotidiana de la docencia.

## **2.5. La dinámica en el proceso evolutivo del grupo.**

Cuando se persigue la formación integral de los alumnos a través de otorgarle prioridad al trabajo grupal por sobre el individual, en el salón de clases, se hace preciso conocer los principios y teorías que rigen la dinámica de grupos, pues su estudio aclara los fenómenos que se producen en ellos y permite diseñar las estrategias más adecuadas para favorecer el aprendizaje grupal significativo.

La dinámica de grupos, término acuñado por Kurt Lewin<sup>15</sup>, se refiere al conjunto de fenómenos que se dan en la vida, procesos y estructura de los grupos. Para este autor, la conducta de las personas está siempre influida por el o los grupos en que se desenvuelven, de ahí la importancia de comprender lo que ocurre en los espacios colectivos.

La palabra dinámica implica movimiento, la dinámica de grupos trata entonces de la relación de fuerzas interpersonales y emocionales que operan entre los

---

<sup>15</sup>Kurt Lewin, fue un psicólogo norteamericano de origen alemán. Pionero en los años treinta del siglo XX en el estudio de los fenómenos grupales y sociales; ampliamente aceptado en los Estados Unidos ante las necesidades político-militares de la época, por estudiar el comportamiento de los hombres en los grupos.

miembros de un grupo. El estudio de estas fuerzas conduce a entender el proceso en que se desarrolla y evoluciona la vida del grupo que busca realizar una tarea.

Bauleo<sup>16</sup>, también estudioso del funcionamiento grupal, identifica tres momentos claves que se perciben en el proceso evolutivo de un grupo cuando busca realizar una tarea. Estos tres momentos son los siguientes (Bauleo, 1982:19-23):

a) Indiscriminación o indiferenciación.- Existe poca claridad sobre las razones y objetivos de la tarea por realizar. La participación en el grupo se da desde una perspectiva individual y no grupal, con intercambios bipersonales. El referente de los integrantes es su experiencia en otros grupos.

Aún no se define la utilidad de los roles para el funcionamiento del grupo, como tampoco se percibe sus elementos básicos: interacción, conciencia de interacción y finalidad. Por ello, las indicaciones del coordinador deben dirigirse más hacia el encuadre que hacia la realización de la tarea.

b) Discriminación o diferenciación.- Se esclarecen dos roles básicos, el del coordinador y el de integrante. Aflora la tarea explícita del para qué del grupo (tarea manifiesta), y otras expectativas de sus miembros (tarea latente). La tarea latente se irá desplazando hacia la manifiesta en la medida que se refuerce ésta sucesivamente. En este momento aparece la resistencia ante un posible cambio que se visualiza como un ataque al yo individual y como una posible pérdida.

En este momento es posible definir los roles de acuerdo con la tarea y con la estructura del grupo, posibilitando el sentido de pertenencia de sus miembros.

---

<sup>16</sup>Es interesante el trabajo de este psicoanalista formado en la Asociación Psicoanalítica Argentina, en la década de los 60. Integrante de la segunda generación de discípulos directos de Enrique Pichón-Rivière, se convirtió en punto de referencia de las concepciones grupales e institucionales en la actualidad. En México, formó coordinadores de grupo operativo, entre ellos a los que fundaron la licenciatura en Psicología Social de la UAM-Xochimilco (con un sistema modular de aprendizaje grupal) y más tarde la Maestría en Grupos e Instituciones (2004).

c) Síntesis.- Se da la producción de la tarea como resultado de la integración de las experiencias de los miembros del grupo, quienes en esta fase ya distinguen los subtemas que forman parte de un tema, y los sintetizan en una unidad. También identifican su posición como integrantes del grupo, su participación e interacción para la resolución de la tarea. Es entonces cuando puede surgir el aprendizaje.

De acuerdo, con este autor, es importante que el docente observe y evalúe este funcionamiento grupal antes de valorar el aprendizaje sobre la tarea propuesta. Al respecto, Chehaybar (2007:17) señala que:

“El aprendizaje grupal se propicia de manera efectiva cuando estudiantes y profesor se integran para llevar a cabo juntos la experiencia de aprender. En este aprendizaje tanto el grupo como el profesor deberán conocer el proceso evolutivo del grupo que enfrenta una tarea.”

Es así que para propiciar un efectivo trabajo grupal, favorable para el aprendizaje significativo y formativo, resulta de gran importancia que el profesor conozca los aspectos psicosociales que influyen en la estructura grupal; que conozca lo que sucede al interior de un grupo, tanto lo afectivo como lo racional que corresponden a la “mentalidad del grupo”, esa “síntesis de organización y funcionamiento grupal” que según indica Bauleo (1982:41) “expresa la voluntad del grupo hacia la realización de una tarea.”

Formarse para visualizar el movimiento grupal que se despliega en torno a la realización de una tarea u objetivo en común hará comprensible el esquema conceptual referencial con el que operan los alumnos que integran un grupo, tal y como menciona Bauleo (1982:42), el llamado esquema conceptual referencial operativo (ECRO):

“Este ECRO es la ideología instrumental que da la oportunidad de operar e investigar en un campo determinado. Por lo tanto ese esquema se infiere directamente de los distintos tipos de comportamiento en interjuego en el grupo, de la diversidad de sus puntos de partida y de la modalidad de conceptualización que surge de ello.”

Este ECRO se compone por los estereotipos que poseen los miembros de un grupo, y que han sido obtenidos individualmente a lo largo de la experiencia vivida en el núcleo familiar conocido también como grupo interno primario.

Es importante que el docente reconozca, que el ECRO se va modificando por aprendizaje de *nuevas pautas de conducta*, nuevos roles, nuevas ideas que resultan de la interacción, surgiendo así un grupo interno secundario en la mente de cada alumno y del propio profesor, si asumimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en un sentido dialéctico.

Dentro de este proceso de reestructuración del ECRO surgen la ansiedad, miedo e inseguridad ante el cambio. Se presenta la resistencia a perder el esquema estructurado en la familia que hasta ese momento había servido como referente para resolver ciertas tareas pero que en una nueva situación ya no resulta útil, pues cada tarea posee sus propias características.

Aparecen los liderazgos: sabotadores o progresistas. Ambos se reconocen como emergente o “portavoz”, que de acuerdo con la experiencia personal de los mismos y con la estructura del grupo, menciona Bauleo (1982:47) expresan lo que ocurre en un momento determinado:

“Circunscribiéndonos a lo grupal, el emergente, aunque puede ser una situación o una conducta grupal, se refiere más específicamente al individuo, que con su manifestarse denuncia la situación imperante.”

Lo anterior permite ver que al realizar una tarea grupal con un esquema (ideas, expectativas, actitudes, conductas) distinto al del grupo familiar, resultado a su vez de la interacción entre alumnos y profesor, se activan aspectos afectivos y aspectos racionales que unidos producen la apertura del pensamiento hacia nuevas alternativas, hacia una nueva lógica operativa y hacia el “aprender a pensar”.

En todo caso el docente requiere conocer el proceso que se vive al aplicar la técnica operativa en grupos de enseñanza, dejando claro que la conformación de un grupo operativo representa la esencia de la didáctica grupal y es parte fundamental en la propuesta del presente trabajo.

Al hablar de grupo operativo, hacemos referencia a la concepción de Pichón-Riviére (*cf.* 1977), quien lo define como un conjunto de personas con una tarea por resolver mediante la técnica operativa, es decir operando como equipo o como grupo.

La pertenencia (vínculo entre los integrantes del grupo), la pertinencia (vínculo de los integrantes del grupo con la tarea por realizar), y la cooperación aunada a la competencia (posibilidad de enriquecer las aportaciones individuales al resolver la tarea), son constitutivas de la técnica operativa que favorecen la interacción entre lo afectivo y lo racional, humanizando así la enseñanza-aprendizaje, pues no se trata sólo de cumplir con una tarea sino de poner en juego habilidades y actitudes en la relación interpersonal.

De acuerdo con Bauleo (*cf.* 1982:37-51), el grupo operativo se convierte en una alternativa para propiciar el aprender a pensar superando la disociación entre lo afectivo que brinda el grupo primario familiar, y lo racional que se vive dentro de un grupo secundario como tradicionalmente se instrumenta en el salón de clases.

En este sentido, el propósito del profesor deberá estar centrado en desarrollar estrategias que favorezcan la internalización del grupo secundario (en el salón de clases), y modificar partes del grupo interno primario (los esquemas referenciales obtenidos en la familia).

Como coordinador y orientador del trabajo grupal, el docente tiene la función de ubicar al grupo como tal mediante un encuadre; interpretar las conductas y emociones que se ponen en juego frente a la resolución de las tareas encomendadas a los alumnos; reconocer los liderazgos en relación con los objetivos a lograr, así como identificar lo latente o implícito del trabajo grupal como lo manifiesto o explícito.

Con lo anterior pretendemos demostrar la complejidad y, por tanto, la gran significación que reviste el estudio del proceso evolutivo del trabajo grupal por parte del docente que pretende instrumentar la enseñanza-aprendizaje con base en esta didáctica. Así como señalar la importancia de que él mismo comparta con sus alumnos y con otros colegas el reconocimiento de las fuerzas que condicionan su conducta y actitudes al participar en un grupo, y desarrollar así estrategias de intervención en el aula.

Finalmente, creemos que la formación de profesores es imprescindible como principal medio por el cual la institución educativa, en este caso del nivel medio superior, podrá incidir en el cambio de una concepción didáctica que redunde en un mejor aprendizaje.

## **2.6. Las técnicas para el trabajo grupal.**

Para el docente que pretende favorecer la enseñanza a partir del trabajo grupal puede resultar difícil distinguir entre dinámica de la cual se habló antes, y

técnica grupal. Aunque la aplicación de una técnica grupal puede influir positiva o negativamente en la dinámica de grupos, ésta se refiere al conjunto de leyes que permiten explicar el movimiento e interacciones que constituyen la estructura interna de un grupo.

Bajo el enfoque de la Didáctica Grupal el profesor puede valerse según lo considere de diversas técnicas o herramientas que promueven el trabajo del grupo, aunque esto no es un requisito.

Zarzar (2000:17) señala que las técnicas grupales sólo son herramientas que puede o no utilizar el docente para lograr objetivos específicos en la realización de una tarea y se constituyen por pasos sistematizados, cuya eficacia está comprobada en el logro de ciertos objetivos a nivel grupal o para el buen funcionamiento del trabajo en equipo.

En la didáctica grupal se pone en juego la dinámica de grupos para favorecer el aprendizaje significativo, lo que implica un diseño, instrumentación y evaluación de estrategias para lograr los objetivos del aprendizaje, pero que no emplea necesariamente técnicas grupales. Como dice Chehaybar (2007:21)

“Las técnicas grupales son un instrumento para el profesor, una herramienta que, aunada a toda una estrategia sistemática y comprometida de acción docente, posibilitará mayores logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir la participación significativa y consciente de todos los sujetos involucrados en el proceso. Debemos evitar que las técnicas se apliquen como recetas prefabricadas. Cada grupo, cada docente, cada situación de aprendizaje conlleva una serie de características propias, inigualables...”

De tal forma, no basta con implementar técnicas de grupo para dinamizar la participación de los alumnos en la clase, y lograr una convivencia más o menos armónica entre ellos. Si dicha participación no induce al alumno a pensar y a

reflexionar sobre la tarea que es objeto de aprendizaje, si no lo motiva para cooperar<sup>17</sup> en la producción de ese aprendizaje e integrarse en el proceso que se vive en el aula, si no lo conduce a buscar la aplicación de lo aprendido en su realidad más cercana, si finalmente lo lleva a la deserción o a la reprobación de la asignatura, entonces las técnicas de grupo se convierten sólo en instrumentos que facilitan la labor del profesor y entretienen al alumno.

Las técnicas grupales que se integran a las actividades y estrategias didácticas deben partir de una concepción más amplia del grupo, que considere que cada uno posee una dinámica particular resultante de la interacción de sus miembros.

La claridad que tenga el docente sobre esta dinámica le permitirá elegir según convenga, las técnicas más idóneas que influyan para el logro de objetivos concretos de aprendizaje, como pueden ser el de la integración, la colaboración, el análisis, la asimilación de contenidos, la discusión, la creatividad, la reflexión grupal, entre otros, frente a un tema de estudio.

A modo de ejemplo, dos técnicas a utilizar en la estrategia de enseñanza-aprendizaje que aquí proponemos son las siguientes:

#### *A. Grupos de Discusión.*

El profesor o coordinador divide al grupo en pequeños subgrupos conformados por cuatro o hasta seis integrantes para que lean y discutan sus reflexiones en torno de diversas fuentes documentales. Después de analizar su contenido deberán presentar sus conclusiones ante el plenario.

---

<sup>17</sup>Entendemos por *Cooperar* en el sentido de trabajar u operar con otros: “obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin.” (cf. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: Web).

Una vez hecho lo anterior, el profesor complementa el tema y se evalúa la técnica promoviendo la discusión grupal sobre su utilidad y sus limitaciones.

Zarzar (2008:111-112) nos ilustra mediante un cuadro como el que sigue, los objetivos que se pretende lograr mediante el empleo de esta técnica grupal:

<b>Objetivos Explícitos</b>	<b>Objetivos Implícitos</b>
Discutir un tema, un problema, un material o lo escrito por un autor.	Desarrollar la habilidad para trabajar grupalmente. Propiciar la construcción de un esquema referencial grupal. Desarrollar la habilidad para exponer, discutir y fundamentar las ideas propias. Desarrollar la capacidad para escuchar puntos de vista ajenos y modificar el propio con base en lo discutido.

#### B. Técnica de Representantes.

El grupo se organiza en pequeños subgrupos para que sus integrantes lean y analicen el material que se solicita, o que se les dejó como tarea. A partir de una guía proporcionada por el profesor, cada subgrupo responderá preguntas abiertas, ya que las preguntas cerradas requerirán respuestas puntuales que impidan el análisis de aspectos importantes y generales del tema.

Es importante que se solicite a los alumnos una opinión crítica respecto a lo estudiado.

Cada pequeño grupo deberá nombrar a un representante, quien expondrá las conclusiones a las que llegaron, turnándose cada equipo para responder por rondas cada pregunta de la guía hasta agotarlas. En cada ronda, y para cada pregunta los subgrupos podrán nombrar a un nuevo representante para que exponga sus ideas.

Finalmente, en una última ronda los representantes participarán expresando sus conclusiones sobre el tema. La técnica se puede evaluar preguntando la opinión sobre su utilidad.

También para trabajar con esta técnica grupal, retomamos un cuadro que presenta Zarzar (2008:114-115) para ejemplificar sus objetivos:

<b>Objetivos Explícitos</b>	<b>Objetivos Implícitos</b>
Estudiar, analizar y discutir un tema, un material o un autor.	Desarrollar las habilidades para el trabajo en equipo. Desarrollar las habilidades para escuchar y observar con atención. Detectar la capacidad de organización y discusión de un tema por parte del grupo. Propiciar la construcción de un esquema referencial grupal.

## **2.7. La instrumentación del trabajo en pequeños grupos para favorecer la didáctica grupal.**

Es cada vez mayor la atención que se brinda hoy día al trabajo producido por pequeños grupos denominados comúnmente “equipos”, quizá lo es porque facilita la labor del profesor al calificar el trabajo, sobre todo cuando se atienden grupos numerosos. Sin embargo, organizar la clase para trabajar en “equipos” no

significa necesariamente abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque grupal acorde con la perspectiva que se ha estado abordando en este trabajo.

El trabajo en pequeños grupos simplifica las tareas a desempeñar por los alumnos, pero con frecuencia la tarea la resuelven unos cuantos integrantes, sin que ello represente la adquisición de aprendizajes significativos, ni mucho menos tienda a desarrollar una formación integral.

Para lograr que este tipo de trabajo constituya un medio efectivo de aprendizaje y a su vez, se incorpore en el diseño de estrategias de enseñanza tendientes a favorecer un clima de trabajo cooperativo, es necesario que el profesor tome en cuenta que la configuración de un equipo se da como resultado de un proceso que lleva tiempo y esfuerzo, y en el cual sus miembros han superado conflictos y ansiedades, desarrollando habilidades para establecer acuerdos y cumplir con sus responsabilidades.

Por ello, los objetivos comunes y valores de los integrantes que conforman un pequeño grupo de trabajo deben ser una expresión de la voluntad de cada miembro por realizar las tareas, en cierta medida compartidos.

También es importante considerar que el número de los miembros sea reducido para propiciar una mayor productividad y participación; la estructura organizacional y funcional debe ser acorde con las exigencias del trabajo en equipo; la toma de decisiones deberá ser participativa, y la delimitación y aceptación de funciones tanto como de responsabilidades debe ser clara y explícita.

Sólo así se puede aprovechar la complementariedad que surge por las acciones y ayuda mutuas, pues la didáctica instrumentada para el trabajo grupal a través de la distribución de tareas en pequeños grupos, permite que los integrantes mejoren al relacionarse entre sí.

Se debe considerar que un contexto socio afectivo favorable permite que se reúnan diversas capacidades y habilidades, que en teoría habrán de generar un espíritu de complementariedad y de apoyo cooperativo entre los miembros para realizar las tareas que se han propuesto. En este sentido, las responsabilidades individuales y las conjuntas deben ser adecuadamente coordinadas por el profesor, y designadas claramente las actividades para los coordinadores de cada pequeño grupo.

Ander-Egg (2005:23-26) identifica como necesaria la ocurrencia de seis condiciones básicas para que el trabajo en pequeños grupos sea sostenible:

- a) El convencimiento de los integrantes respecto a la importancia de trabajar en equipo ante la posibilidad de aprovechar la sinergia que se da entre todos los miembros y de crecer personalmente, a consecuencia del sistema relacional que se crea como parte de la dinámica grupal.
- b) Una tarea a realizar conjuntamente como propósito fundamental del trabajo en equipo.
- c) Darse un encuadre operativo para la organización y funcionamiento del pequeño grupo de trabajo.
- d) Que se llegue a un acuerdo general sobre la metodología del trabajo, y de preferencia basado en un marco referencial compartido.
- e) Un sistema relacional socio afectivo integrado por la participación, comunicación, complementación y resolución de conflictos que sea funcional para el trabajo colectivo.
- f) Transitar exitosamente el proceso de conformación de un grupo de trabajo, lo que implica tiempo y gran esfuerzo por superar las dificultades que se van presentando, pues no basta la voluntad y/o necesidad de constituir un equipo.

Es claro que la razón de ser de un pequeño grupo de trabajo conformado bajo la perspectiva de la didáctica grupal, está dada por la posibilidad socio afectiva que

brinda a sus integrantes de pertenecer a él, de crecer y de realizarse más plenamente al relacionarse unos con otros. En el aspecto funcional, el trabajo conjunto permite llegar a mejores resultados que cuando se realiza de manera individual.

La tarea para el docente consiste en propiciar las condiciones básicas que contribuyan a que el trabajo en equipo combine el logro de los objetivos funcionales con lo socio afectivo, es decir con la sensación de disfrute que pueden experimentar los integrantes, produciendo así un efecto sinérgico que conduzca a una mejor realización de la tarea.

Para ello, Ander-Egg (2005:29-47) señala que el grupo más efectivo para la consecución de objetivos de trabajo según su composición se caracteriza por lo siguiente:

- Está compuesto por 4 a 7 personas, con más se crea agresividad y competencia; con menos inhibición en la comunicación y mayor tensión. Parece que cuando el número es impar se dan mejores resultados.
- Los grupos conformados por 8 a 25 miembros suelen ser los más productivos. En este punto, cabe un paréntesis para aclarar que en el nivel de enseñanza medio superior, y de manera particular para el caso del CCH los grupos llegan a exceder a los 50 alumnos, por lo que la alternativa queda en conformar la identidad del grupo en lo general, y posteriormente integrar pequeños subgrupos para el trabajo en equipos, reafirmando constantemente la pertenencia a un grupo más amplio.
- Los objetivos son conocidos y aceptados por todas y todos los participantes.
- Existe el sentimiento de pertenencia, identidad de "nosotras y nosotros", es decir, cuando se crea la identidad de grupo. Identidad de grupo: existe una formalización organizativa, se establecen relaciones con otros grupos y hay conciencia de 'ser' grupo.

Hoy en día la concepción de la didáctica grupal se ha enriquecido con las aportaciones de diversos estudios que abordan la problemática educativa de los grupos numerosos en los niveles de enseñanza medio y medio superior.

Se proponen estrategias como la instrumentación del trabajo en pequeños grupos para enseñar y aprender en grupos operativos, colaborativos o cooperativos, todos éstos términos distintos con los que se le conoce al trabajo grupal en donde el profesor enfrenta el reto de lograr que los alumnos aprendan a cooperar.

El trabajo grupal implica de hecho la acción de cooperar, es decir, la cooperación exige un esfuerzo de todos los miembros del grupo para alcanzar conjuntamente los objetivos propuestos.

Se ha reiterado en distintos momentos la importancia de que el docente facilite y oriente hacia el desarrollo de las actividades, y brinde un acompañamiento sucesivo para evitar que se formen pseudogrupos cooperativos, es decir grupos en donde los alumnos sólo siguen las instrucciones del profesor pero sin implicarse en el trabajo con sus compañeros, pues incluso llegan a competir con ellos y a realizar esfuerzos sólo para ser premiados individualmente.

Cuando se trabaja cooperativamente a través de la integración de pequeños grupos, los estudiantes aprenden a reconocer que su rendimiento y satisfacción de objetivos depende del esfuerzo de todos los integrantes, de ahí que surja el apoyo mutuo para explicar y compartirse los conocimientos y experiencias unos a otros, mientras que el profesor supervisa que así suceda.

Lo importante es que el alumno deje de asumirse como uno más en el salón de clase, para convertirse en un ser útil partícipe del crecimiento de sus compañeros; o incluso, consciente de sus limitaciones y capaz de aprovechar la experiencia de

los demás para mejorar. Es así que el trabajo grupal, en pequeños grupos de trabajo, humaniza al alumno.

A través del trabajo en pequeños grupos, los seres humanos establecen determinadas relaciones entre sí que los llevan a superar su egocentrismo y ensimismamiento. Dejan de vincularse sólo técnicamente con la tarea por realizar y construyen una relación donde el factor humano es primordial.

Menciona Bleger (1975:57)

“...afirmamos y sostenemos operativa, prácticamente, que el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano total... de tal manera que el todo quede integrado y que la tarea y las cosas no terminen absorbiendo (alienando) a los seres humanos.”

Bleger (1975: 81-84) sostiene también, que todo grupo operativo tiene propósitos, problemas, recursos y conflictos que deben ser estudiados y atendidos por el grupo mismo conforme van apareciendo, en relación con la tarea y objetivos planteados. De hecho, el grupo debe ser formado para aprender mientras opera como tal, para aprender grupalmente.

Johnson D. y Johnson R. (1999) identifican cinco elementos básicos para la eficacia del aprendizaje cooperativo, que al conjugarlos con las condiciones básicas del trabajo en pequeños grupos, ofrecen al docente la oportunidad de diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que se trascienda el rol de profesor-transmisor de información, para que sea el alumno quien construya su conocimiento a nivel grupal:

1. Toma de conciencia sobre la importancia de la interdependencia grupal, pues el logro de uno representa el de todos los integrantes del grupo de trabajo.
2. Distribución de tareas y roles que implican gran responsabilidad asumida por los integrantes del grupo.

3. Motivación a través del reconocimiento mutuo hacia los logros de parte del profesor a los alumnos, y entre éstos.
4. Inducción por parte del docente a los alumnos sobre la manera cómo se trabaja en grupo: distribución de tareas, pasos a seguir en la dinámica grupal, cómo obtener el resultado deseado, y manejo de conflictos.
5. Autoevaluación grupal que permite reconocer los logros y corregir aquellos aspectos que requieren mejora.

La tarea del profesor consiste entonces en propiciar el trabajo cooperativo de sus alumnos, en reconocerlos como seres pensantes y sensibles, como personas inmersas en una realidad socio cultural que les influye a nivel macro, y dentro de un contexto de clase a nivel micro.

Del mismo modo, la actividad o tarea por enseñar se asume como una oportunidad de intercambio docente-alumno. De ahí que los contenidos, métodos y estrategias del trabajo cooperativo puedan ser tan variados como se requiera incorporar la experiencia y tratamiento crítico para alejar al estudiante de posturas individualistas, y ensalzar el rol del profesor como promotor del encuentro didáctico entre alumno y conocimiento, salvando así las dificultades que representa el trabajo con grupos numerosos.

## **2.8. La problemática de los grupos desagrupados.**

En este trabajo, el grupo se ha analizado como una forma de trabajo, como un instrumento de aprendizaje, y como un medio para impulsar el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad entre los alumnos que cursan el nivel medio superior.

Se ha comentado que un grupo no nace sino que se hace, y su formación requiere de un proceso de interacción en el que van surgiendo lazos afectivos entre sus

miembros, quienes se han implicado en la realización responsable de actividades que tienden al logro de propósitos comunes.

El profesor que considera factores como las normas de convivencia del grupo, los roles de interacción, la comunicación, los sentimientos que surgen así como las fases por las que atraviesa un grupo en su formación, tiene más posibilidades de instrumentar el trabajo en el aula con base en una didáctica que favorezca el trabajo y aprendizaje grupales.

Podemos decir que un grupo sano será aquel en el que se observe el desarrollo de los factores anteriores y la capacidad de sus integrantes para resolver los conflictos que se van presentando, con el consiguiente logro de los propósitos para los que se conformó el mismo. En un buen grupo el individuo se siente valorado por lo que es y sabe que tiene la oportunidad de mejorar a partir del intercambio de experiencias con otros.

El trabajo en un grupo bien integrado, en donde las expectativas y reglas de funcionamiento han sido claras y asumidas por sus miembros, puede reportar grandes beneficios para el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Si bien hay excepciones, el hecho de trabajar con otros puede propiciar un sentimiento de pertenencia. Jasiner (2007) expone que la desdicha en el ser humano proviene de diversas fuentes, una de ellas es la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos.

La autora se remite al libro de Freud: *El malestar en la cultura* (1930), para señalar que ante el dolor y vacío inevitable que el ser humano experimenta permanentemente a lo largo de su vida, el trabajo con los “otros” y la creación colectiva representan una oportunidad para superar, aunque sea de modo pasajero más no por eso despreciable, el malestar que se paga por formar parte

de una civilización que reprime las pulsiones o deseos más innatos como la sexualidad o la agresión.

Este necesario vínculo con otros es fuente de malestar a la vez que puede ser causa para la actividad creadora, para la producción de nuevas historias, ya que el ser humano también ama y desea sentirse un todo con el mundo: “en el lazo social”, dice Jasiner (2007) “hay goces que se pierden para ganar otros.”

El trabajo grupal constituye una posible vía para salir del narcisismo que enferma a los jóvenes de hoy, de ese ensimismamiento que a la larga produce soledad y adicciones cuando intentan superarla.

No obstante, en ocasiones ocurre que los integrantes de un grupo de trabajo, o bien de un equipo, no logran desarrollar una interacción favorable ni un ambiente socio afectivo estimulante para la realización de la tarea propuesta. Sucede que existen grupos enfermos, grupos desagrupados en los que las personas que permanecen en ellos lo hacen de manera impuesta, como por obligación, incluso algunos llegan a desconocer las funciones y responsabilidades que deberían asumir.

Las personas pueden manifestar sentimientos ambivalentes que oscilan entre el temor a quedar aisladas, y el miedo a que su personalidad se anule por la uniformidad del grupo. También pueden explicarse, como resultado de las inseguridades y desorientación que entraña el trabajar con otros, en especial con desconocidos.

Ante ello, la defensa puede ir desde la resistencia hasta la negación absoluta para hacerlo. La ansiedad puede llevar a que cada alumno, por miedo al contagio o a la manipulación, busque proteger su identidad, desoyendo y aislándose de los otros.

Además, en todo grupo humano están presentes el nivel de tarea (responsabilidad para el cumplimiento de los objetivos), y el nivel socio afectivo (relaciones emocionales), cada uno en diferentes grados según la personalidad de sus integrantes; lo que provoca ritmos distintos a nivel personal y grupal con tensión constante.

Experiencias anteriores que se acompañaron por sentimientos de culpa o de fracaso pueden incidir en el comportamiento de quienes se integran a un grupo.

Será con el desempeño de actividades que permitan ensayar nuevas actitudes y conductas, que el alumno podrá establecer nuevas categorías de valoración respecto a su desempeño a nivel grupal, reconocer sus capacidades y limitaciones, cambiar su percepción al respecto, y reconquistar su identidad ante sí mismo y ante los demás.

Para algunos teóricos de lo grupal, quizá más escépticos en cuanto a los beneficios de índole socio-afectivo que puede reportar el trabajo cooperativo hoy en día, como es el caso de la pedagoga Amaya (2007:19-26) la utilidad del trabajo en grupo ya no puede verse en función de la “felicidad” que podría reportarle al individuo el sentido de pertenencia al grupo, sino por la utilidad y beneficios prácticos que produce la unión de los esfuerzos para alcanzar un fin.

Esta autora sostiene que el sentido de pertenencia que constituyó un elemento de la lógica de la técnica operativa para los teóricos de los años 60 y 70 como Armando Bauleo o José Bleger, referidos en apartados anteriores, ya no forma parte de la razón para operar en grupo en el siglo XXI, pues la actitud individualista y competitiva que impone la sociedad actual lleva a que los seres humanos prioricen el logro individual por sobre el colectivo.

Amaya (2007:26-27) comenta:

“Una necesidad común en un grupo es la de reconocerse individuos singulares. Hay un individualismo compartido que no molesta, no es considerado inmoral, y que, por el contrario, provoca ansiedad pero es considerado de rigurosa vigencia. El grupo sería el espacio ideal para mostrar a los otros que cada uno es cada uno. Se trata de un narcisismo que necesita ser sostenido por los otros, como el de la madre que apoya al chico en su configuración singular.”

Por otro lado, se vive una crisis de identidad en la que el individuo busca por sobre todo diferenciarse de los demás, por lo que difícilmente se coloca en el papel de representar a otros en un equipo o grupo de trabajo, pues esto vulnera su identidad endeble. Nadie representa a nadie y por lo tanto son difíciles los acuerdos y objetivos comunes.

De igual modo, en el actual contexto sociopolítico y económico, los cambios personales se minimizan ante la idea que prevalece de que el ser humano exitoso es aquel que logra grandes transformaciones y desvaloriza los pequeños logros realizados día con día. Esto genera angustia, desinterés y apatía que actúan como defensas disminuyendo la confianza en las posibilidades individuales de aporte a la colectividad. Dice Amaya (2007:27):

“Se presenta desconfianza en las posibilidades de proyección individual y social. Los cambios personales, en un contexto sociocultural, político y económico confuso, tienden a diluirse, los proyectos a postergarse y la urgencia de la hora es la no disolución de las partes. Hombres que descreen de otros hombres forman el núcleo del escepticismo actual.”

Las personas ya no están más en compromiso con los otros que consigo mismas; los acuerdos y las reglas son difíciles de aceptar pues postergan la satisfacción individual; y cuando esto sucede, el individuo se retira fácilmente o intenta pasar a otro grupo sin necesariamente vivir el duelo por el desprendimiento de lazos sociales tan vulnerables.

En la sociedad actual domina la ambigüedad según lo refiere Amaya (2007:41):

“...actitud de letargo, indolencia, desorientación, vaguedad, inconsistencia y confusión. Estos rasgos articulados con la tendencia a la hiperacción, la manipulación y el autoritarismo constituyen lo que denomino el dominio de la ambigüedad...la desafectivización, el narcisismo y la incapacidad de autoevaluación completan el cuadro de la situación. En el trabajo realizado en grupos se observan estos atributos psicosociales como la tendencia más fuerte en nuestra sociedad.”

Existen algunas señales que permiten detectar cuando un grupo no está funcionando adecuadamente. Por ejemplo: cuando la tolerancia es mínima y sólo unas cuantas opiniones son expresadas y escuchadas; si predominan las personalidades ambiguas no se afirma ni se niega algo totalmente, ni tampoco se asumirán cargos ni responsabilidades; si existe poca espontaneidad y sus miembros constantemente se colocan a la defensiva; al invertir mucho tiempo en discutir aspectos sin importancia y evitar la toma de decisiones concretas; cuando se juzgan las opiniones de manera subjetiva y por prejuicios sentimentales; si se observa ausencia de creatividad y de respeto hacia las iniciativas; al excluir o descalificar a los miembros del grupo que se equivocan; o si la unidad del grupo resulta de la agresión y/o de presiones morales tales como amenazas o castigos.

El docente puede identificar cuando se encuentra ante la presencia de un grupo o de uno o varios equipos de trabajo no sanos y con las características descritas. Le corresponde entonces planificar acciones que expliciten las expectativas y situaciones que habrán de vivir los alumnos, objeto y sujeto de la relación grupal, para que el grupo ofrezca la oportunidad de interactuar en un espacio de crecimiento y de reconstrucción identitaria, como consulta sobre la legitimidad de determinados comportamientos, pensamientos y actitudes que se han tenido, resultado de experiencias individuales o inscritas al ámbito familiar y personal.

En un grupo sano el individuo puede mostrarse tal cual, mostrar su diferencia individual sin ser juzgado o descalificado, sino respetado y orientado hacia una actitud más favorable para su desempeño académico.

En este sentido, conviene que el profesor destaque la singularidad de cada integrante, demostrando un interés por cada uno de sus alumnos como personas individuales y no sólo como miembros de un grupo, de tal manera que las identidades personales no se vean opacadas por la identidad grupal, cuestión sin duda compleja cuando se atienden grupos numerosos.

Amaya (2007:121-131) ofrece algunas orientaciones para la práctica del coordinador de grupos frente al actual contexto en el que predominan la inestabilidad identitaria, la imperiosa urgencia de obtener grandes resultados, la impaciencia, los estereotipos en las coordinaciones y el egocentrismo, entre otros: promover el consenso para la construcción de nuevos acuerdos o desacuerdos; abandonar las suposiciones y priorizar las explicaciones, aclarando significados para superar malos entendidos; clarificar las reglas y acuerdos evitando la manipulación; aceptar que ciertos valores y significados han cambiado; no imponer ideologías y emplear las teorías como instrumentos para explicar la realidad y no como verdades absolutas; no asumir la postura de que se sabe todo.

Resulta útil considerar lo anterior, sobre todo si se pretende que las estrategias desarrolladas por los profesores tiendan a generar lo siguiente:

- Un aprendizaje de calidad, un aprendizaje significativo.
- Una mejor socialización de los alumnos.
- Un aumento del sentido cooperativo y participativo.
- Una mejora de la capacidad comunicativa profesor-alumno, alumno-alumno.
- Una eficacia de la institución educativa.
- Una formación integral de los estudiantes.

Aún los escépticos sobre las bondades que ofrece hoy en día el trabajo grupal, reconocen en sus estudios que el grupo permite la autenticidad de la persona en una sociedad de consumo en la que su identidad es negada constantemente, puesto que en el grupo cada persona es valorada por lo que muestra, más allá del rol que socialmente le tocó desempeñar, es así que la misma Amaya (2007:134) reconoce:

“En el grupo las personas toman fuerza para seguir viviendo y como dicen, recargan las pilas, porque adquieren conciencia de los recursos que tienen para poder afrontar dificultades, reaprendiendo lo que significa compartir. Se activan dormidos sentimientos solidarios y rejuvenecen los afectos de gratitud socialmente desvalorizados.”

Promover el aprendizaje grupal puede resultar una tarea difícil, en especial si se consideran las condiciones de intensificación laboral que viven los profesores al atender grupos numerosos, quienes además requieren de una formación adecuada para instrumentar la didáctica grupal en sus clases; sin embargo, vale la pena el intento por contribuir con la formación de seres humanos más capaces, tanto para aprender los contenidos programáticos de una asignatura, como para participar más hábilmente con otros seres humanos en la construcción de la realidad social en que se inserten.

### **CAPITULO 3. EL ESTUDIO DE LO COTIDIANO PARA LA GENERACIÓN DE APRENDIZAJES GRUPALES Y SIGNIFICATIVOS DE LA HISTORIA DE MÉXICO, COMO TOTALIDAD Y COMO PROCESO.**

Como pudimos analizar en el primer capítulo de este trabajo, lo que ocurre día con día en las aulas suele llevarnos hacia sitios a veces alejados de nuestros propósitos educativos. Particularmente en lo que se refiere a la enseñanza de la Historia, hemos visto que no siempre se cumplen el ideal de fomentar aprendizajes significativos acompañados de una formación integral del alumno, en donde el interés de éstos se centre en el aprender más que en el aprobar.

En el segundo capítulo, señalamos que una condición básica de cuatro que se exponen para lograr que el aprendizaje sea significativo, es el que el aprendizaje logre relacionar la información nueva con la ya existente que permita a los alumnos darle un sentido dentro de la realidad en que viven. De hecho, uno de los propósitos en la enseñanza de la Historia es que el alumno logre concebirse a sí mismo como un sujeto histórico-social partícipe del entorno social, político, económico del que forma parte.

Por eso en este capítulo expondremos la importancia de vincular la enseñanza de la Historia con aspectos de la vida cotidiana de los alumnos en el afán de favorecer un aprendizaje significativo.

Nos parece que la Historia de la vida cotidiana es una alternativa que puede propiciar un vínculo entre los aprendizajes que se pretenden que el alumno alcance y su relación con el entorno real en el que viven, otorgándole a su aprendizaje una gran significatividad.

De ahí que resulte importante incorporar materiales de lectura y de trabajo dentro y fuera del aula que permitan relacionar los contenidos de la materia de Historia de

México, con la vida de todos los días y propiciar el vínculo entre los contenidos y los problemas histórico-sociales que ocurren en nuestro entorno.

Desafortunadamente, la falta de conocimiento de parte de algunos profesores así como las resistencias que muestran para abordar la disciplina desde un enfoque distinto con el que fueron formados, tradicionalmente bajo la cátedra magistral y desde una perspectiva militar, política o meramente económica, que si bien son una opción válida para la enseñanza de la Historia conlleva al anquilosamiento en la búsqueda permanente por incorporar nuevos enfoques que enriquezcan la práctica docente.

Si bien no es nuevo el estudio de la historia de la vida cotidiana, de hecho se contempla como opción en los programas de Historia en el CCH, la realidad demuestra que son pocos los profesores que hacen efectivo su abordaje en el salón de clases.

En este capítulo abordamos las principales nociones sobre lo cotidiano y su historiografía, así como algunas características de la perspectiva en la que se integra su estudio, *Annales*. Para en un posterior y último capítulo, presentar una propuesta que invite a la adopción de nuevos enfoques en la enseñanza, didácticos y disciplinarios, con el ánimo de enriquecer y mejorar la práctica dentro de las aulas.

### **3.1. Lo cotidiano como objeto de estudio en las Ciencias Sociales.**

De acuerdo con la real Academia de la Lengua Española (recuperado en 2014:web), lo cotidiano se concibe como lo “*diario*” (del latín *quotidiānus*, de *quotidīe*, diariamente), es decir, aquello que se produce periódicamente.

Los sucesos cotidianos conforman a su vez la vida cotidiana de los sujetos, el transcurrir habitual, no necesariamente rutinario, del día a día de las personas.

Este diario vivir o vida cotidiana en el que se conforman las experiencias del ser humano como resultado de su interacción con el medio, han sido objeto de estudio para las ciencias sociales.

La normalidad en la producción y reproducción de sentidos que el ser humano valora y experimenta en su cotidianidad fue percibida por Althusser (1970:60-62) como la *ideología*, ese conjunto de creencias, valores y prácticas que conforman el horizonte de sentido para el diario vivir de las personas:

“El individuo en cuestión obra de tal o cual manera, adopta este o aquel comportamiento práctico, y, además, participa en ciertas prácticas reguladas, que son las del aparato ideológico del que “dependen” las ideas que él, en plena conciencia, ha escogido libremente como sujeto,...la existencia de las ideas de un individuo cualquiera, son creencias materiales, en cuanto que sus ideas son actos materiales, insertos en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales, definidos a su vez por el aparato ideológico material del que dependen las ideas de ese sujeto.”

Desde la Sociología, Alfred Shutz (1972) austríaco exiliado en E.U., sentó las bases de una corriente sociológica anti-estructuralista, en un terreno previamente abonado por George Herbert Mead (1968) sobre el interaccionismo y la experiencia social del individuo, y que Shutz (1972) legitima con su obra: *La fenomenología del mundo social*.

Es en Norteamérica donde fecundaron sus concepciones a través de corrientes y enfoques hoy muy populares, como el interaccionismo simbólico y la etnometodología.

Husserl (1962) escribió que la experiencia es algo “intencional” y no algo que simplemente se les “dé” a los individuos, lo que implica la acción de los sujetos al atender a los objetos que les rodean y que siempre se perciben en función de sus experiencias pasadas. De tales experiencias y a partir de la percepción sensitiva, nace a su vez y espontáneamente, una atribución de significados.

Lo anterior llevado al terreno de la vida social, permitió a Shutz (1972) entender que la conciencia humana presupone la realidad de otra gente, y las experiencias del individuo están mediatizadas por los modos de sentir y pensar que se transmiten a través de sus relaciones sociales.

Con tales consideraciones, se puede decir que sólo llegamos a conocer el significado de nuestras acciones cuando en efecto, las reflexionamos, más no mientras estamos sumergidos en ellas. Es la experiencia pasada, el conocimiento heredado, lo que nos permite analizar la realidad. Es la colección de simbolizaciones o configuraciones significativas conectadas entre sí, lo que hace posible reconocer las situaciones y clasificarlas.

Este repertorio de posibilidades de experimentar lo cotidiano, dice Shutz (1972), le brinda al individuo la posibilidad de construir el mundo en el que vive utilizando las configuraciones que día a día le transmite su grupo social. La conciencia de la vida cotidiana es, pues, una conciencia social o socialmente derivada, intersubjetividad que se expresa ante todo a través del lenguaje.

Dos sociólogos más, Goffman (1987) y Garfinkel (2006), recuperan la cuestión de la intersubjetividad. Sin embargo, su incidencia directa sobre la historia de la vida cotidiana que se practica generalmente en Europa es reducida, sobre todo por las críticas hechas a estos teóricos de parte de Clifford Geertz.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> . Geertz critica a Goffman diciendo: “... muchos científicos sociales se han apartado de un ideal de explicación de leyes-y-ejemplos hacia otro ideal de casos-e-interpretaciones... descansan casi enteramente sobre la analogía del juego... Goffman

Otro sociólogo, Michael Maffesoli (2001) considera específicamente lo cotidiano como el lugar mismo en el que se muestra con toda su profundidad y autonomía el juego de la sociabilidad, con sus ambivalencias y sus contradicciones.

Con Franco Crespi (1997), la proyección de presente que la historia de la vida cotidiana contiene, se concibe como dentro de la lógica de la espera, lo cotidiano no podría representarse sino como el resultado transitorio de una falla vinculada a una etapa del proceso evolutivo, sea natural o histórico, o bien, como el producto contingente de una escisión perversa debida a efectos de alienación.

Sin embargo, para este autor, la actitud de la expectación restituye a lo cotidiano toda su singularidad y lo imprescindible de éste. Lo cotidiano se presenta como lo opuesto a la rutina repetitiva, como el único lugar real donde es posible la experiencia de lo inesperado.

Al respecto, la filósofa húngara Heller (1985:39) define:

“La vida cotidiana es la vida de todo hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual y físico. Nadie consigue identificarse con su actividad humano-específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de su cotidianidad.”

---

aplica la imaginería del juego a casi todo lo que cae en sus manos... una tarea realizada en conjunto por personas físicamente próximas... la imagen de la sociedad que surge de la obra de Goffman y de la del enjambre de estudiosos que de una manera u otra lo siguen o dependen de él es una corriente continua de gambitos, tramas, artificios, engaños, disfraces, conspiraciones y francas imposturas en la que los individuos y las coaliciones de individuos se esfuerzan -a veces inteligentemente, otras con cierta comicidad— por jugar juegos enigmáticos cuya estructura es clara pero cuyo objetivo no lo es. La de Goffman es una visión de las cosas radicalmente no romántica,... Como quiera que sea, no todas las concepciones de la vida social, como un juego son tan horribles, y algunas son positivamente traviesas. Es necesario descender a los detalles del asunto, examinar los estudios y criticar las interpretaciones, ya sean la de Goffman sobre el crimen como un juego de apuestas, las de Harold Garfinkel sobre el cambio sexual como juego de identidad...” (como cita GEERTZ, 1980:165-179).

Para A. Heller (1985) la vida cotidiana es una especie de espejo en el que se refleja la historia de las relaciones sociales definidas por creencias, valores y aspiraciones; prácticas, comportamientos, actitudes diarias cargadas de significados y de estrategias. Estrategias que para Erving Goffman (1987), son la esencia de la construcción de redes sociales.

El abono que ha hecho la Sociología para el estudio de lo cotidiano ha permitido comprender, en cierta medida, la subjetividad y la manera en que los actores sociales experimentan su cotidiana existencia, la forma peculiar en que desempeñan sus roles día a día, y ubicar a estas experiencias como el principal objeto de investigación sobre la vida cotidiana. A estos estudios, los historiadores suelen añadirle la temporalidad en que se desarrollan sus acciones más visibles.

En la vida cotidiana, dice el psicólogo social Alan Radley (como cita Sandoica, 2004:515), “muchos objetos están unidos inseparablemente a la memoria. Ellos nos facilitan establecer los vínculos con el pasado y forjan la identidad.”

Los historiadores saben que hay objetos creados especialmente para ayudarnos a recordar, pero la forma en que nos relacionamos con ellos no es meramente individual o particular, sino que este proceso tiene una eminente naturaleza sociocultural, que es dependiente en parte, de las relaciones que el sujeto mantiene con su comunidad. Ya de manera más concreta, la etnometodología estudia los métodos que los miembros de un grupo adoptan para dar sentido a su mundo social.

Como en la Sociología, desde la Antropología histórica también se ha logrado ver en la cotidianidad del pasado, a la historia inmediata, y relacionarlo con los procesos globales de comunicación y cultura contemporáneos, así como con las formas de reproducción y su contradicción.

Se analizan los usos y concepciones de los espacios sociales en donde tienen asiento las poblaciones, la economía, la política y las producciones culturales, a decir como lo señaló Braudel (1986), la civilización.

La Antropología histórica ha desarrollado ampliamente los estudios de la vida cotidiana, y a ella se debe el interés por la cultura material, al ocuparse de lo que en ese campo se denominan representaciones colectivas y que tienen que ver con las creencias, actitudes y valores compartidos.

Toda esta gama de “redes” se estudian y se colocan en proyectos de investigación orientados desde las políticas culturales. Los estudios sobre las industrias culturales y las formas de comunicación, y de discursividad que atraen al presente las herencias históricas, y que prefiguran de cierta manera las "actualidades" e innovaciones en las producciones culturales que hemos denominado "patrimonio".

Los supuestos teóricos de la Antropología histórica sirven como orientadores para el historiador que busca aproximarse al estudio de lo cotidiano, y arrojan interpretaciones más que leyes del comportamiento humano, considerando por ejemplo, los sistemas de creencias como imágenes de la sociedad en su conjunto que se modifican a lo largo del tiempo.

Luis Castells (1995), impulsor de la historia de lo cotidiano en España, señaló que el estudio de lo cotidiano hace diáfano lo que en ocasiones queda borroso y nos proporciona una imagen más cercana y visible de la historia de las gentes. La consideración de aspectos parciales o locales es una forma de arrojar luz sobre las complejas redes y relaciones sobre las que se vertebra la sociedad.

El estudio de lo cotidiano o de la vida cotidiana como también se le conoce, permite acceder al orden social existente en un momento histórico determinado.

Mediante su estudio se percibe también la resistencia ante lo establecido, y que a veces se muestra como aceptado. Por ello para la historia de la vida cotidiana no sólo importan los grandes acontecimientos sino los cambios producidos en los tiempos largos.

El tiempo histórico de larga duración, perspectiva de análisis desarrollada por Braudel (1986) como resultado de asumir una noción del tiempo distinta a la homogeneidad newtoniana, y que propone la existencia de diversos tiempos tan heterogéneos como lo es la realidad histórica misma.

Así, Braudel (1986) elabora una noción tripartita del tiempo formado por los acontecimientos de corta duración, por las coyunturas o tiempo medio, y por los procesos estructurales que se integran en el tiempo largo.

A esta larga duración histórica corresponden las costumbres y hábitos, muchos de los cuales se manifiestan, en ocasiones de manera poco perceptible, mediante las actividades cotidianas del ser humano.

Como bien menciona el Dr. Aguirre Rojas (2008:63):

“...las estructuras de larga duración histórica,... corresponden a los procesos seculares y a veces hasta milenarios de las realidades más duraderas, más elementales y más profundas de esa misma vida histórica de las sociedades. Realidades de largo aliento como los rasgos y perfiles de una civilización, los hábitos alimenticios de un grupo de hombres, los sistemas de construcción y de vigencia de las jerarquías sociales, o las actitudes mentales frente al trabajo, la muerte, la vida o la naturaleza, que al aparecer como coordenadas que persisten y que sobreviven a lo largo de los siglos, tienden a confundirse como hechos obvios y a veces hasta eternos, escapando muchas veces a la mirada y al examen, obviamente de los malos historiadores positivistas, pero incluso también, a veces, de la observación de historiadores más serios y atentos.”

El tipo de preguntas que se plantea el historiador que se interesa por lo cotidiano, tienden hacia la investigación de las relaciones sociales, las actitudes colectivas o las oscilaciones en el nivel de vida, incluyendo movimientos de rebeldía, crisis económicas, cambios en la producción, evolución de las creencias.

La historia de lo cotidiano revela los íntimos mecanismos que presiden las relaciones sociales, aunque no llega a ser categórica ni total sí se relaciona con el espacio, de ahí que en Francia por ejemplo, se aplica el rótulo de historia de la vida privada.

Pero la historia de la vida privada se limita espacialmente a la intimidad de las personas, mientras que la historia de lo cotidiano atiende aquello que se vive tanto en el medio público como en la intimidad, y ésta última coincide con lo que se había definido como creencias o como imaginario colectivo.

Por su parte, el estudio de las mentalidades no abarca más que un aspecto de la vida social, y por ende, de la Historia social que intenta en la medida en que esto pudiera ser posible: explicar la mentalidad colectiva presente en las estructuras sociales. Lo que la aleja de la continuidad llevada por los *Annales* en cuanto que se sustenta más en la Antropología, que en la historia social.

En la historia de la humanidad, lo cotidiano siempre ha estado presente. Lo que parece irrelevante porque es común y no excepcional es precisamente lo que el ser humano vivió, y que puede ser revivido como propio por la mayor parte de los individuos, esto es lo que constituye el núcleo mismo del acontecer humano.

Sin embargo, y a pesar de la importancia que otras ciencias de lo social le han otorgado al estudio de la cotidianidad en su vínculo con lo histórico, en la enseñanza de la historia en muchas ocasiones, su estudio se considera irrelevante.

Por ello, en este trabajo rescatamos la importancia del estudio de un campo problemático de la Historia, que es el de la alimentación como parte de la vida cotidiana. En especial, al considerar que tanto el cambio como la permanencia, ambos presentes en la cotidianidad, deben ser objeto de investigación, así como de la enseñanza de la historia, susceptibles claro está, de analizarse desde muy diversos enfoques, paradigmas o aproximaciones históricas.

Una de estas perspectivas la consideramos muy promisorias, la de *Annales*, en la cual se incorpora una particular concepción sobre lo cotidiano desarrollada por Fernand Braudel, teórico representante de aquella corriente, y que enseguida desarrollamos brevemente.

### **3.2. Braudel y la noción de lo cotidiano.**

Además de March Bloch y Lucien Febvre entre otros, uno de los teóricos más destacados de la corriente historiográfica de los *Annales* (surgida a finales de los años veinte en Francia), fue Fernand Braudel (24 de agosto de 1902 - 27 de noviembre de 1985). Dos obras de gran relevancia le llevaron casi la mitad de su vida: *El Mediterráneo y, Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII*, y le ganaron un reconocido lugar dentro de la historiografía francesa. Sus aportes tuvieron gran influencia en todo el mundo.

Entre otras cosas, Braudel (1986) consideró que aquello que mueve a la Historia son los acontecimientos aparentemente intrascendentes e insignificantes, aquellos que pasan desapercibidos a simple vista porque son habituales y rutinarios: lo que él concibe como vida material, es lo cotidiano.

Entiende que los fundamentos materiales de la historia, es decir los factores geográficos, climáticos, biológicos, tecnológicos y los condicionados por el

mercado no tienen una causa mecánica, sino que son configurados por los hombres, de ahí su interés por los aspectos culinarios, la vestimenta, la vivienda.

De hecho, en *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII*, el principal propósito de Braudel (1986:13-14) fue historiar las rutinas diarias, la cotidianidad de hombres y mujeres que viven en el anonimato, pero que sin ser claramente conscientes contribuyen al sostenimiento económico y político de la sociedad, por lo que menciona:

“He partido de lo cotidiano, de aquello que, en la vida, se hace cargo de nosotros sin que nos demos cuenta de ello: la costumbre –mejor dicho, la rutina-. Mil ademanes que prosperan y se rematan por sí mismos y con respecto a los cuales a nadie le es preciso tomar una decisión, que suceden sin que seamos plenamente conscientes de ellos...Creo que la humanidad se halla algo más que semisumergida en lo cotidiano... Todo esto es lo que he tratado de englobar con el cómodo nombre...de vida material... una parte de la vida activa de los hombres... esta vida más bien soportada que protagonizada.”

Es la vida material expresada en lo cotidiano, la que se ha incorporado a toda la existencia de los seres humanos a lo largo del tiempo. Mil gestos, mil ademanes en el diario vivir que a veces provocan y otras veces responden a las condiciones del sistema socioeconómico, político y cultural del que se forma parte. A fin de cuentas, son el factor biológico, la economía de mercado y el complejo sistema capitalista los factores que se encargan de darle impulso a esta vida material, a la cotidianidad.

Nuestro autor sostiene que una civilización es siempre un pasado vivo, sólo comprensible a partir del conocimiento de sus valores y experiencias antiguas, por lo que su historia sería siempre el intento por reconocer ese pasado que sigue siendo válido y que continúa siendo eficaz en la actualidad, sus continuidades y permanencias.

Un pasado vivo plagado de acontecimientos sin edad, o de edad ya muy antigua, cuyos cambios han ocurrido muy lentamente como lo podemos ver hoy en día en muchas regiones de México, manifestadas a través de aspectos como la comida, la bebida, la vestimenta, la vivienda, etc.

Son acontecimientos de *larga duración* que cuando cambian producen equilibrios o desequilibrios a largo plazo; tan poco perceptibles que parecieran inmutables, pero que existen y no pueden ni deben ser relegados al ámbito de lo anecdótico, pues constituyen de hecho, interminables e importantes flujos históricos para las civilizaciones.

En este tiempo de larga duración se presentan realidades profundas que resultan de las sujeciones por el medio geográfico, por las necesidades económicas, por las jerarquías sociales, o por la psique colectiva; realidades que Braudel (1986) denomina estructuras o historia estructural.

Aquí el factor esencial de la historia es la *larga duración*, acontecimientos de tiempo largo que permiten reconocer la evolución del hombre y de su intervención en el medio ambiente, por lo que sugiere al historiador no dejarse llevar por las acciones humanas inmediatas.

Como se puede ver a diferencia de lo que creen muchos historiadores acérrimos en la explicación objetiva de lo trascendente, la historia de lo cotidiano no se refiere a los aspectos meramente anecdóticos o descriptivos de la vida diaria, sino a todos aquellos hechos de larga duración que forman el sedimento de las civilizaciones.

Algunas críticas provienen de los estructuralistas como el historiador Jürgen Kocka (2002), en cuanto a los problemas ideológicos y de método, dice que de los historiadores de la cotidianidad cabe esperar poco, pues se inclinan hacia las menudencias, desconfiando de las estructuras y de los procesos.

Critica el interés por la reproducción de experiencias mediante recuerdos transmitidos de manera improductiva y prolija, alumbrando nichos de manera subjetiva. Por ello afirma, abandonan el análisis de la relación entre las experiencias y las estructuras dejándolo en manos de otros.

Lo cierto es que para Braudel (1986), la vida material, lo cotidiano, conforma estructuras de larga duración que en la actualidad nos permiten conocer y comprender cambios y continuidades.

Seguramente el análisis erudito de los documentos seguirá siendo el medio más recurrente para conocer el pasado, pero también se debe reconocer la utilidad que brindan otras fuentes como las entrevistas, las autobiografías, las obras de arte, la vestimenta, las recetas de cocina, etc., que bien empleadas ofrecen una posibilidad válida para reconstruir la realidad del ayer a partir de lo actual, y de aquello que ha producido el hombre en su cotidianidad.

En este trabajo consideramos que el estudio de lo cotidiano debe hacerse empleando categorías de análisis que posibiliten superar lo meramente anecdótico. Categorías tales como historia global, historia problema y larga duración, mismas que habrán de favorecer la comprensión de la Historia como proceso y como totalidad, evitando con ello la fragmentación del conocimiento y promoviendo un aprendizaje significativo.

Sin duda, este interés se ha compartido desde hace tiempo entre docentes e investigadores, de ahí que se desarrollara toda una historiografía referente al estudio de la vida cotidiana con el ánimo de rescatar los esfuerzos escritos que se han hecho para reconocer su importancia al pretender desarrollar un enfoque integrador de lo social, económico, político y cultural para la interpretación histórica. Desarrollo historiográfico, a veces paralelo y convergente en diferentes países europeos, que a continuación exponemos brevemente.

### 3.3. La historiografía en el estudio de la vida cotidiana.

La preocupación entre los historiadores por el mundo de lo cotidiano surgió en la primera mitad del siglo XX, aunque ya con Heródoto se percibía el interés por reseñar las costumbres y relaciones entre los individuos junto a los acontecimientos políticos y las hazañas bélicas.

En la última década del siglo XX, el español Luis Castells (1995) realizó un trabajo importante en el que compiló los trabajos historiográficos sobre la vida cotidiana, y presentó el desarrollo de ésta desde los trabajos adjudicados principalmente a la Sociología. Señaló que la aproximación teórica y sistematizada más cercana a la historia de la vida cotidiana la proporciona el concepto alemán *Alltagsgeschichte*.

Al parecer, el *Alltagsgeschichte* se proyectó en claro desafío a los análisis históricos centrados en la alta política y en las interpretaciones estructurales, y buscó recuperar las circunstancias materiales, los modos de vida, los valores y experiencias de la gente corriente tanto en el mundo del trabajo como de la pequeña burguesía para proporcionar una visión alternativa frente a la promovida por la cultura dominante.

Este movimiento historiográfico alemán comenzó su desarrollo a principios de los ochenta, y se nutrió de las ideas de E.P. Thompson, al igual que de las aportaciones inglesas sobre la historia de la clase obrera o popular, que entonces se encontraban en vías de desarrollo, aunque sin poseer una identidad común.

John K. Walton (como se cita en Castells, 1995) refiere que los trabajos de investigación ingleses, correspondientes a la segunda mitad del siglo XIX y a la Segunda Guerra Mundial precedieron al enfoque *Alltagsgeschichte*, pero el grueso de sus publicaciones y de su investigación sobre historia social no recibió una denominación conjunta, ni generó algún apuntalamiento teórico-sistemático, mientras que en Alemania, sería ampliamente desarrollado.

Las temáticas de la historiografía británica que preceden al *Alltagsgeschichte* se trabajaron desde dos ámbitos: el de la historia del pueblo, asociada con el movimiento de los *History Workshop* (“Talleres de Historia”)<sup>19</sup>, cuya influencia fue formativa para la *Alltagsgeschichte*; y el ámbito de la historia desde abajo, o historia de abajo arriba.

La *History Workshop* comenzó en Oxford a finales de los sesenta, imbuida en el movimiento sindicalista y del activismo obrero, publicó su primera revista en 1976,<sup>20</sup> presentando estudios sobre los elementos fundamentales de la vida social: la cultura material y el trabajo, las relaciones entre clases y la política popular, las divisiones de sexo y el matrimonio, la familia, la escuela y el hogar; todo ello analizado en el contexto del capitalismo, en aras de democratizar el estudio de la historia y hacerlo más accesible al común de la gente.

Jerry White, integrante de *History Workshop* fue el primero en evocar la vida y costumbres de los habitantes de barrios ingleses, interpretando las formas de vida de los trabajadores urbanos y de los marginados económicos haciendo uso de la historia oral, con el propósito de conocer la manera en que se consolidaban las relaciones sociales a través de elementos comúnmente compartidos y de situaciones culturales (como se cita en Castells, 1995).

---

<sup>19</sup> La designación de Taller de Historia, se refiere al movimiento británico fundado por Rafael Samuel, cuya principal función era promover el campo de la historiografía conocido como La historia desde abajo, la historia de la vida cotidiana, o simplemente la historia de la gente, y difundir la idea de que la historia debería ser una empresa de colaboración, en la que el investigador participara al lado del archivero, del profesor, del arqueólogo, del geógrafo, etc.

<sup>20</sup> El *Journal of Work Shop*, fue publicado por primera vez en 1976 en Oxford, convirtiéndose en una de las principales revistas que abordó los aspectos histórico mundiales mediante la publicación de una gran variedad de ensayos, informes y opiniones sobre temas económicos, sociales, geopolítico, etc. acompañados del uso creativo de fuentes visuales muy apreciadas desde entonces.

El trabajo de White se distanció de la forma tradicional inglesa que estudiaba espacios geográficos en su totalidad, y se abocó al estudio de lo local como base para abordar cuestiones de mayor significación.

En el *History Workshop* se desarrollaron, además de asambleas sindicales y de su revista, la publicación de libros, monografías, ensayos y actas; diversificando su contenido a partir de la década de los ochenta para tratar cuestiones teóricas cada vez más ligadas con el feminismo, la lengua y la representación.

Sus vínculos socialistas, llevaron a los *History Workshop* a desarrollar ampliamente la historia del pueblo trabajador y del movimiento obrero de Inglaterra. La historia denominada desde abajo denota su interés por analizar historias de grupos sometidos y oprimidos, asignándose la responsabilidad de rescatarlos de su anonimato.

Valiéndose de muy diversas fuentes para reconstruir la historia de las clases populares, la historiografía inglesa recurrió a aquellas que se distanciaban de la versión oficial de los archivos provenientes de la administración.

Los periódicos locales, la historia oral y las autobiografías constituyeron las fuentes más empleadas en los *History Workshop*, considerando siempre que su contenido y presentación están condicionados por las actitudes políticas y culturales de los editores tanto como de los lectores, se acompañaron de nuevas interpretaciones a los archivos particulares, enriqueciendo y haciendo viable la historia de la vida cotidiana.

A pesar de no estar clasificadas las historias inglesas sobre la vida cotidiana, existen abundantes trabajos publicados sobre temas que corresponden a este

ámbito<sup>21</sup> , y que abordan desde el modo de vida de comunidades locales, el trabajo y el ocio, hasta estudios de género, la infancia y la educación en un amplio marco de la cultura popular.

Es así como la historiografía inglesa del movimiento *History Workshop*, logró influir en la perspectiva historiográfica alemana del *Alltagsgeschichte*. Ésta historia de la vida cotidiana desarrollada a principios de los ochenta en Alemania, pretendió encontrar el vínculo entre las experiencias diarias que vive la gente, no sólo dirigentes y hombres de Estado, sino también las personas anónimas, en relación con los amplios cambios sociales que se producen en su entorno.

Su objetivo primordial fue reconstruir las formas en que los hombres se apropian de las condiciones en las que viven, las interpretan, aceptan, presionan o rechazan, sin limitarse en la práctica a la actuación coaccionada por los mecanismos estructurales. Se insistió en la idea de que cada hombre y cada mujer, prominentes o anónimos, hace historia diariamente.

El interés por estudiar el comportamiento de la multitud cobró relevancia en Alemania sobre todo a raíz de los estallidos sociales de 1968, donde la presencia de una multitud que se había supuesto anónima adquirió el carácter de sujeto histórico. Empezaron a cobrar interés los estudios por ejemplo, sobre el comportamiento de las masas durante la Segunda Guerra Mundial y su actitud ante el proyecto bélico alemán.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup>Algunos ejemplos de publicaciones inglesas destacadas en el ámbito de lo cotidiano, pese a su falta de identificación con el mismo son: THOMPSON, E.P., et.al., *Living the fishing*, Londres, 1983; FELDMAN, D., y STEDMAN J. (eds.), *Metropolis: London, histories and representations since 1800*, Londres, 1989; JOHNSON, J. y POOLEY, C. (eds.). *The structure of nineteenth-century cities*. Londres, 1982. ANDERSON, M., *Family structure in the nineteenth-century Lancashire*. Cambridge, 1971.

<sup>22</sup> Hans-Ulrich, Wehler. Historiador alemán nacido en 1931, fundador de la Escuela de Bielefeld en 1971, cuyo centro de reflexiones se fijó en la dimensión social de la Historia. Wehler desarrolló una amplia reflexión sobre la sociedad alemana basada en la sociología de Max Weber y organizada en torno a los ejes del poder, la economía y la cultura. No obstante su interés por la historia social, en 1984 definió dentro de la Jornada Berlinesa

Si bien, el discurso historiográfico de lo cotidiano tiene sus antecedentes en la historiografía inglesa y alemana, ésta última nutriéndose de la primera; es la historiografía francesa la que ha desarrollado más ampliamente una historia social que sistematiza el estudio de los hábitos y costumbres, de las prácticas rutinarias de los sujetos anónimos y no sólo de los grandes personajes.

De manera notoria a partir del desarrollo de la historiografía de *Annales*, en enero de 1929, se operó un cambio que, a decir del Dr. Aguirre Rojas (2005:56), marcó una revolución en la teoría de la historia.

Para el Dr. Aguirre (2005:17-19), los *Annales* son una historiografía que tiene una clara matriz cultural francesa, y una Mediterránea, reproduciéndose en Europa Occidental, a lo largo del siglo XX y en lo que va del XXI, lo que él denomina como la sensibilidad cultural mediterránea de larga duración, misma que se extiende desde Francia hasta Suiza, Italia, España, Portugal. Menciona que esta sensibilidad alude a lo siguiente:

“Dos Europas, una mediterránea y otra nórdica, cuyos mapas contiguos pero bien diferenciados es posible trazar... Por un lado, una sensibilidad cultural de matriz germánica, carolingia, protestante, poco barroca y nordoeuropea, que se singulariza por una aproximación intelectual hacia los temas y problemas que aborda que es una aproximación muy teórica, filosófica y reflexiva... Y ello frente a una segunda forma de sensibilidad cultural, distinta y a veces opuesta a la primera, que deriva en cambio de una matriz romana o helénica, merovingia, contrarreformista, barroca y mediterránea, que se caracteriza en cambio por un acercamiento intelectual hacia los objetos que estudia que es de orden más bien empirista y experimental,... que construye el discurso siempre de modo más

---

de los historiadores, a la Historia desde abajo y a la Alltagsgeschichte como algo simple y sin sustancia. (Wikipedia, Recuperado en 2014: *web*)

comunitario o reflexivo... Dos formas muy distintas de crear los productos culturales y las estructuras discursivas.”

De tal forma, señala que la historiografía francesa de *Annales* es una historia compleja por sus múltiples rutas que la diferencian ampliamente de una historia lineal, progresiva, simple y ascendente. Una historia difícil y diversa pero también susceptible de ser descifrable, comprensible explicable.

Otro estudioso, IGGERS, G. (1998), también señala que la práctica de los historiadores de los *Annales* es muy elaborada, puesto que comparten las ideas acerca de las posibilidades del método y del conocimiento científicos pero al mismo tiempo las relativizan, y aunque sus representantes han subrayado que no son una “escuela”, sino que más bien han tenido en común una actitud que busca nuevos métodos y enfoques de investigación, no es ello una doctrina.

En ese sentido, Aguirre (2005) sostiene que es equívoco hablar de “Escuela” al referirse a los *Annales*, puesto que se trata más bien de una tendencia historiográfica que ha venido desarrollándose a lo largo de la última centuria, aunque ello no es válido para la tercera generación. Ha jugado el rol de perspectiva y tendencia hegemónica de la ciencia histórica contemporánea.

Independientemente de si se trata de una escuela o de una tendencia, para Iggers (1998:49-50) los *Annales* se caracterizan por la perspectiva que sigue el modelo de sus fundadores, Lucien Febvre y Marc Bloch, quienes cuestionaron fuertemente las magnitudes fijas que hasta 1929 habían prevalecido en el estudio histórico: el estado, la economía, la religión, la literatura y las artes; pierden sus límites y se integran a la concepción de una cultura que lo abarca todo comenzando por la vida material o cotidiana. Que no implica el estilo ideológico y estético de una alta capa social, sino con un enfoque antropológico, implica el modo de sentir y vivir de toda la población.

Lucien Febvre y Marc Bloch siguieron muy de cerca el desarrollo de la historiografía social y económica alemana, interesándose por los estudios de historia regional e incorporando la geografía para comprender los comportamientos dentro de una determinada región.

A la influencia de la geografía se añadió el enfoque sociológico de Émile Durkheim para quien el objeto central de la ciencia social es la conciencia colectiva referida a las costumbres, normas y religión como elementos primordiales. De ahí la estrecha relación entre geografía, economía y antropología en la historiografía francesa, en franca oposición a la insistencia sobre el estado, la administración y el derecho de la tradición alemana de Weber.

Febvre y Bloch concedieron gran importancia a las estructuras anónimas, e insistieron en la “vida sentimental”, que dentro del marco de una antropología histórica, concibieron como una mentalidad colectiva. El estado y la economía quedaron integrados en una consideración global de la sociedad.

En una segunda etapa de *Annales*, Braudel rompió con la idea tradicional del tiempo como progresión lineal y distinguió entre el tiempo casi estacionario del mar Mediterráneo como espacio geográfico y de larga duración, el tiempo lento o coyuntural de las estructuras sociales y económicas, y el tiempo rápido de los acontecimientos políticos, de los eventos.

En esta segunda fase se estudian las regularidades, los hechos cotidianos, que se repiten, frente a los sucesos excepcionales, únicos o singulares que caracterizan a la historia narrativa tradicional.

Las estructuras son fenómenos geográficos, ecológicos, técnicos, económicos, sociales, políticos, culturales y psicológicos, que permanecen constantes durante un período largo de tiempo y que evolucionan de manera casi imperceptible.

Frente a la estructura se halla la coyuntura, las fluctuaciones manifiestas en el contexto de la estructura. El tiempo de las estructuras es muy lento (“tiempo largo”, según Braudel), mientras que el de las coyunturas es un “tiempo corto”.

Se trabaja una historia de poblaciones totales, es decir, del conjunto de personas que viven en un lugar objeto de estudio, que no excluye el análisis de las individualidades o de las élites, en el sentido de minorías innovadoras y no de grupos privilegiados.

Es además, una historia biológica, relacionada con la alimentación, la sexualidad, la enfermedad, las actitudes con respecto al cuerpo. Se interesa por los acontecimientos de larga duración, por lo que una revolución tiene un carácter de proceso que conmueve estructuras históricas; las revoluciones estructurales son silenciosas e imperceptibles, como, por ejemplo, las revoluciones neolítica o demográfica.

El siguiente paso que dio una tercera generación de *Annales*, fue la historia económica y social cuantitativa, surgiendo en Francia la demografía como una ciencia puramente cuantitativa y en respuesta a la preocupación internacional por trabajar con modelos desarrollados por Thomas Malthus sobre la relación entre la producción alimenticia y el crecimiento poblacional. El trabajo de Le Roy Ladurie (1966) sobre los campesinos de Languedoc muestra este enfoque material de los años sesenta.

Otra línea de desarrollo, también de gran trascendencia, fue la historia de las mentalidades que se diferenció de la historia inglesa de las ideas y de la historia intelectual norteamericana, ya que las primeras partían del supuesto de que las personas tenían ideas claras capaces de transmitirlas a través de los textos, de ahí la importancia de analizar éstos rigurosamente. Mientras que la historia de las mentalidades designó las posturas que son propiedad de un grupo colectivo y no de determinados individuos.

Como mencionamos antes, la corriente de pensamiento historiográfico de los *Annales* se extendió a otros países. En España penetró durante los años 50 del siglo pasado. Poco a poco fueron incorporados a los estudios históricos los aspectos económicos y sociales, así como el estudio de un nuevo sujeto histórico: las masas.

Italia ha sido un país que también ha nutrido su historiografía de la corriente de *Annales*, además de recuperar el uso de la historia oral anglosajona para la reconstrucción de los procesos históricos de la gente común. Destacan los trabajos de la segunda mitad de los años setenta, cuando en 1978 Luisa Passerini incorporó en la revista *Quaderni Storici*,<sup>23</sup> diferentes estudios ingleses que abordaron el tema de la recuperación de la memoria y de la historia oral.

Por su parte, el italiano Raffaele Romanelli<sup>24</sup> promovió el encuentro entre historia y ciencias sociales, sobre todo antropología, sociología y psicología social. Criticó la limitación de los hechos políticos a los conflictos de clase y a la organización obrera, y la falta de atención a los aspectos elementales de la vida del hombre asociado. Romanelli asignaba a la historia social la tarea de estudiar no sólo los cambios que se producen en la sociedad, sino a los sujetos que protagonizan dichos cambios.

---

<sup>23</sup> *Quaderni storici* es una de las revistas especializadas en Historia más relevantes de Italia, y la de mayor repercusión internacional, que se viene publicando desde 1966, actualmente con periodicidad cuatrimestral. Sus campos de interés son fundamentalmente la Historia económica y social, y disciplinas historiográficas más específicas, como la historia de género y la microhistoria, siendo el lanzamiento internacional de ésta última responsabilidad en buena parte de *Quaderni Storici* y los historiadores italianos vinculados a ella, como Carlo Ginzburg. (Wikipedia, recuperado en 2014: *web*).

<sup>24</sup> Raffaele Romanelli nació en Florencia, Italia en 1942. Director del Departamento de Historia y Civilización en el Instituto Universitario Europeo de Florencia, se especializó en el estudio de la Historia del Renacimiento. Es miembro del consejo editorial de la Revista "Estudios Modernos de Italia", y fundador de la Sociedad de Historia de las Instituciones Modernas y Contemporáneas, presidente de ésta última de 1999 a 2003. (Recuperado en 2014: *web*).

De tal forma, el análisis de la vida cotidiana se liga con la historia social del movimiento obrero y con la historiografía de la nueva izquierda italiana de mediados de los setenta, afirmando una historia desde abajo que abarca inclusive el estudio de las expresiones de la cultura popular.

Los movimientos sociales de los años sesenta y setenta favorecieron el estudio de las culturas populares pasando de la noción de folclore al de la cultura material y vida cotidiana, despojándose de las limitaciones académicas que la circunscribían a la metodología de la historia oral anglosajona, y que atendía al movimiento de organización política y sindical de una clase obrera distinta a la que protagonizaba los movimientos de esa época.

La ciudad de Turín fue la que de bienvenida a la introducción de una visión alternativa a la anglosajona, sobre la historia de los anónimos y oprimidos. Aquí se incorporaron al estudio de la vida cotidiana de las clases subalternas, las categorías, conceptos y temas desarrollados en Alemania por la naciente *Alltagsgeschichte*: los procesos laborales, la familia, las formas de transgresión criminal, entre otros.

Giovanni Levi (1990), arroja un punto de vista en el que la vida cotidiana se presenta como el escenario de comportamientos individuales y colectivos que mayormente expresan la especificidad de su cultura, así como su autonomía y resistencia frente a la cultura dominante.

Todo este recorrido historiográfico nos permite conocer el desarrollo que ha tenido el interés por estudiar la vida cotidiana como aspecto problemático en los procesos históricos. Lo cual, si bien no es garantía por sí misma de un aprendizaje significativo e integral para el alumno de bachillerato, si le ofrece nuevos significados a los contenidos de la historia, y tiende a concretar el propósito de abordarla como proceso y como totalidad.

En esta propuesta, el enfoque de la historia de la vida cotidiana se concibe como una conveniente opción para la enseñanza de la Historia de México, congruente con los propósitos del programa de estudios, en el que se busca favorecer una concepción global y significativa para el alumno, respecto a los procesos que han marcado el devenir histórico de la sociedad mexicana.

Por ello, la instrumentación didáctica que se presenta en el siguiente y último capítulo de este trabajo, se elaboró incorporando el tema de la alimentación como parte de la vida cotidiana para estudiar el período histórico de la Colonia. Aunque no por ello, dejamos de considerar la importancia de otros enfoques teóricos, que bien instrumentadas, pueden favorecer en el alumno la apropiación de una visión amplia de lo histórico y social.

#### **3.4. La inclusión de lo cotidiano en la enseñanza de la Historia de México.**

Es un hecho que la educación en nuestro país plantea grandes retos, y de manera particular la enseñanza de la Historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades exige profesores mejor preparados que ofrezcan al alumno no sólo la posibilidad de aprender los contenidos temáticos de la disciplina, sino de desarrollar habilidades, valores y actitudes como objeto de conocimiento en la medida que se le introduzca en los procesos de investigación que ejercen los historiadores. El alumno debe ser capaz de interactuar, como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, y de asumir una actitud crítica y reflexiva de su entorno.

En la actualidad se busca que la enseñanza de la Historia contribuya a la formación de un alumno capaz de aprender por su propia cuenta; que aprenda a hacer y aplicar los conocimientos teóricos a situaciones concretas, y se habilite en el manejo y análisis de fuentes, así como de mapas, frisos, y otras herramientas propias del oficio del historiador; y del mismo modo, que desarrolle actitudes de

solidaridad, responsabilidad, respeto, como parte de los valores que le permitirán participar activa y constructivamente en el espacio social del que forma parte.

Sin embargo, estos principios no siempre se manifestaron como propósitos para la enseñanza ya no se diga de la Historia, sino en general para el sistema de Educación Media Superior (EMS). Ni mucho menos, la intención de formar alumnos que para la asignatura de Historia sean capaces de relacionar su presente inmediato con el pasado, contenido como objetivo de sus programas.

En los orígenes de la EMS, estaba ausente la concepción de una enseñanza de la Historia que centrada en el alumno, le permitiera identificarse con el pasado tal y como hoy se plantea, al menos como se propone en el Programa de Estudio vigente para la asignatura de Historia de México en el CCH (CCH, Programa de Estudio de Historia de México I y II, 2005: 6-7), en cual se señala lo siguiente:

“El enfoque [de la asignatura] retoma los principios pedagógicos del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Con base en ello, el perfil del trabajo educativo que se propone es el siguiente: ...Considerar al alumno como el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es quien debe llevar a cabo una reconstrucción del conocimiento socialmente elaborado, de manera personal y colectiva, a partir de diversas estrategias, siguiendo múltiples caminos que lo conduzcan a la consecución de una meta.”

Tampoco se consideró en mucho tiempo una enseñanza que contribuyera a concebir críticamente los fenómenos históricos en un marco de integración entre lo político, económico, social y cultural, tal y como hoy se plantea en el CCH (CCH, Programa de Estudio de Historia de México I y II, 2005: 4-5):

“...la asimilación de conocimientos que preparan al estudiante para analizar, reflexionar y criticar los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales de

México en su dimensión temporal, proporcionando un marco de referencia para juzgar de manera comparada el presente de nuestro país.”

Y es precisamente la historia de la Enseñanza Media Superior la que nos habla de que en sus orígenes, con la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, la visión positivista impregnó el currículo escolar.<sup>25</sup> Los liberales de la segunda mitad del siglo XIX, encabezados por Gabino Barrera expresaron en todo momento la necesidad que veían de hacer ciencia a través de la investigación de los hechos humanos sobre la naturaleza y la sociedad.

Justo Sierra (1991) por ejemplo, le asignó a la enseñanza de la Historia, el papel de llevar a los alumnos de Bachillerato a inquirir de manera rigurosa sobre la exactitud de los hechos sociales producidos en el pasado, y enfatizó constantemente la necesidad de realizar la investigación de las causas de los acontecimientos históricos para comprender las leyes que regulan el progreso y la evolución de las sociedades.

La concepción positivista de la educación se organizó de lo simple a lo complejo. La formación del estudiante se fijó a partir de la experiencia y del enciclopedismo, es decir a partir del estudio de las Ciencias Naturales como disciplinas deductivas para culminar con el método inductivo de la Lógica. Se desaprovecharon así los métodos de estudio como la dialéctica y la problematización.

Esta visión de hecho, niega al ser humano la posibilidad de problematizar la realidad social, de construirla y de transformarla. Propone una suerte de

---

<sup>25</sup> El positivismo afirma que en la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad. Todo lo que ocurre en la naturaleza y en la sociedad responde a ese orden que hay que descubrir, conocer y aceptar. Ésta visión positivista y liberal permeó la educación en México a partir de la segunda mitad del Siglo XIX. A la cabeza Gabino Barrera, estableciendo las pautas para una enseñanza basada en la objetividad y el enciclopedismo, que siendo tarea del Estado, consistiría en integrar a los individuos a la sociedad para garantizar el orden social y el progreso económico.

inmovilismo ya que teóricamente el conocimiento ya está dado, acabado; por ello no se concibe la posibilidad de intervención humana en su construcción.

El estudiante se mantiene pasivo y aprende por la acumulación memorística de los datos que muestran los hechos ya ocurridos. Así, el método basado en la memorización fue, y en algunos casos sigue siendo, el más utilizado.

La educación basada en el positivismo tiende a formar individuos inflexibles con dificultad para formular explicaciones que requieran un examen crítico ni generalizaciones fundamentadas en juicios críticos.

Bajo el enfoque positivista los estudios sociales se encargaron de describir las acciones pasadas del hombre partiendo de la observación y enumeración, lineal y cronológica, de todos los documentos y hechos; sin un análisis de la totalidad ni la cotidianidad; sin propuestas para seleccionar la información pues todos los hechos son singulares e individuales, y producidos por los grandes hombres (líderes, gobernantes, etc.).

Desde el positivismo, la descripción de la realidad social del pasado se basó en un determinismo causal enfocado en los legados culturales; en donde los hechos se producen bajo un orden inalterable y sin conexión entre lo económico, lo político, lo social y lo cultural. Hechos todos ellos atomizados y desconectados de una realidad enunciada taxonómicamente que no considera la simultaneidad en la evolución de las distintas sociedades. No obstante los argumentos contrarios al positivismo, esta visión permitió en su momento que la educación mexicana contara con una coherencia doctrinaria que impulsó su desarrollo.

Con esta doctrina positivista, señala Schettino (como cita Lerner, 1990) se perfiló la enseñanza de la Historia en los orígenes de la Nacional Preparatoria. Para 1910, año en que se fundó la Universidad Nacional de México, se privilegiaron los contenidos científicos, para luego convertir a la Historia en un medio ideológico al

servicio de los distintos grupos revolucionarios que se encontraban en pugna. Y finalmente, para legitimar al Estado pos-revolucionario.

Se consideró a la Historia como la disciplina analítica que en las escuelas habría de mostrar a modo de “espejo activo”, el presente en función del pasado y así prever el porvenir. Esgrimiendo además gran cantidad de argumentos a favor de una Historia patrioterica, forjadora de la identidad nacional y formadora de buenos ciudadanos.

Un ejemplo de lo anterior, lo ilustra la guía para la enseñanza de la Historia elaborada por Enrique Conrado (1907), donde se le considera a ésta como la piedra angular para la educación nacional, que al lado de la formación cívica habría de formar al Ciudadano mexicano.<sup>26</sup>

Más adelante, y como parte de las políticas de desarrollo cardenista, la enseñanza de la Historia se incluye en las entonces recién creadas escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN), adquiriendo la denominación de “Historia de la cultura” con contenidos para abordar la historia de las ciencias.

La exclusión de la Historia como ciencia del pasado de la sociedad se observó también en el currículo de otros bachilleratos que como parte de la masificación educativa de los años cincuenta y sesenta, se crearon en el medio rural. No fue sino hasta el año de 1971 cuando se emprendió una reforma en la escuela vocacional del IPN en el que la enseñanza de la Historia cambió su nombre al de Historia de México e incorporó el estudio del desarrollo nacional en relación con el

---

<sup>26</sup> Enrique Conrado Rebsámen (1847-1904), fue un educador de origen suizo que radicó en México y cuyas reformas educativas influyeron de forma importante en el sistema educativo mexicano de principios del siglo XX. Su trabajo sentó las bases del normalismo mexicano bajo la premisa de que, “...lo que caracteriza a la escuela normal es la aplicación teórico-práctica de la doctrina para formar hombres y para formar ciudadanos, siendo esta doctrina científica y práctica...”. (como se cita en CONRADO, 1907).

internacional, pero con la misma noción de los grandes personajes como promotores del devenir histórico-social y el discurso a favor de la patria.

En aquella época, las escuelas como la Nacional Preparatoria mantuvieron la enseñanza de la Historia en su plan curricular reafirmando su papel formativo y social enmarcado en discursos, imágenes y relatos con sentido patriótico. Las efemérides, héroes y símbolos patrios formaban parte sustancial de sus contenidos sin dar cuenta de los procesos vividos por los sujetos de los años cincuenta y sesenta.

Además, se pretendía lograr una integración cultural con fines no sólo pragmáticos a través del equilibrio entre las ciencias y las humanidades, e impulsar el razonamiento crítico sobre los fenómenos en busca de la verdad, limitando de este modo la aproximación de las ciencias sociales y humanidades al mundo de las ideas sin suficiente relación con los hechos, y sin ofrecer la posibilidad de concebir a la realidad como producto histórico susceptible de modificarse.

No obstante, a principios de los setenta, la Universidad Nacional Autónoma de México (que desde 1929 había obtenido su autonomía respecto al gobierno federal), emitió por medio de su rector Pablo González Casanova, la iniciativa para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, como parte de un conjunto de medidas para reformar a la máxima casa de estudios.

De tal forma, la UNAM se incorporó al proyecto atomizador del gobierno de Luis Echeverría Álvarez que buscaba la conciliación entre los diversos sectores que manifestaron su descontento en el movimiento social del 1968. En su discurso de protesta el Dr. González Casanova señaló la necesidad de respetar a la disidencia y a las distintas formas de pensar, fomentar la innovación académica, reconocer la necesidad de extender la educación universitaria para hacerla llegar a una mayor cantidad de estudiantes y asegurar una enseñanza completa capaz de impulsar el progreso económico y social de los mexicanos.

Con un modelo educativo innovador, el CCH incorporó la enseñanza de la Historia como parte sustancial de su plan curricular al lado de otras ciencias de lo social integradas en una de cuatro áreas disciplinarias denominada precisamente, área Histórico-Social.

Ésta área se concibió como parte de un plan de estudios para brindar una formación en dos lenguajes: matemáticas y español; y dos métodos básicos para estudiar la naturaleza y el hombre: el experimental y el histórico.

En el discurso, menciona Flores Olea (*cf.*1979:30-37) las matemáticas organizarían formalmente el pensamiento; el método científico experimental ayudaría a plantear problemas, formular hipótesis y buscar respuestas; el método histórico-social, permitiría buscar las causas y los efectos de los hechos históricos y de los fenómenos políticos y sociales; y la enseñanza de un idioma permitiría expresar los conocimientos, formular adecuadamente preguntas y respuestas, y establecer una comunicación lógica en una comunidad científica.

La propuesta innovadora del CCH se enfrentó con el problema de la formación disciplinaria, además de la poca y a veces nula formación pedagógica para impartir los contenidos programáticos de la Historia. Tales contenidos se presentaban congruentes con la tendencia del materialismo histórico de principios de los setenta, y la planta de profesores fundadores en dicha área, egresados en su mayoría de la Facultad de Filosofía y Letras, de Economía y de Ciencias Políticas de la UNAM, se caracterizó por su formación diversa respecto al estudio de la sociedad.

La mayoría de los historiadores había sido instruido con la visión positivista o neopositivista predominante, mientras que los economistas, sociólogos y politólogos se habían acercado ya a las obras marxistas pero careciendo del bagaje histórico de los primeros.

Aun cuando ésta dificultad se buscó resolver a través de proyectos institucionales de formación docente para homogeneizar la enseñanza en el Colegio, tanto en el campo disciplinario como en el pedagógico, en la práctica se vive hasta la fecha la impartición de la asignatura desde muy diversos enfoques, lo cual se percibe ya más como una posibilidad de enriquecimiento que como un problema.

Al respecto, el Programa de Estudio de Historia de México (CCH, Programa de Estudio de Historia de México I y II, 2005:6), señala:

“... cada unidad de los programas es un gran tema donde los contenidos se plantean como hipótesis de trabajo, que, respetando la libertad de cátedra, el profesor puede tratar con el enfoque teórico de su preferencia, pero sin descuidar la utilidad y el carácter científico del conocimiento histórico”.

En la actual estructuración programática del CCH, es clara la influencia del positivismo, del marxismo y recientemente de algunas propuestas de la corriente historiográfica de *Annales*. Nociones como *objetividad, cambio social, historia problema, historia total, historia procesual y larga duración*, aparecen reiteradamente presentando a la Historia como una ciencia que al ser enseñada deberá permitir al alumno comprender la realidad como resultado de un proceso histórico y social del cual él mismo forma parte.

No obstante en la práctica, se ha presentado la dificultad de implementar tales concepciones. Los profesores en su mayoría se resisten ya no digamos a sustituir sino a integrar nuevos enfoques disciplinarios y pedagógicos a los que poseen desde su formación profesional, lo cual dicho sea de paso, no siempre se debe a la efectividad de su aplicación en el aula sino en gran medida, a la falta de actualización didáctica y disciplinaria.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> El fenómeno de la resistencia docente ante el cambio ha sido estudiado por psicólogos y pedagogos, encontrando en general que los cambios pueden generar tal nivel de angustia que se opta por criticarlos, a veces combatirlos o simplemente evadirlos.

Aunque no todo lo nuevo es siempre lo mejor, ni lo pasado que a veces se define despectivamente como “tradicional” es necesariamente malo, el alto índice de reprobación en Historia, cuando menos en el CCH, muestra la urgencia de revisar seriamente lo qué se está enseñando, y cómo se está enseñando en esta asignatura.

La práctica cotidiana en las aulas del bachillerato, donde los jóvenes adolescentes se interesan más por el presente inmediato que por su pasado, exige que la selección e impartición de contenidos se acerque más a la realidad existencial del alumno, que le muestre un significado específico, dentro del discurso histórico.

El enfoque del contenido debe implementarse en programas que no necesariamente se apeguen al estricto recorrido cronológico, sino que permitan que el alumno transite en un ir y venir del presente hacia el pasado y viceversa, con la posibilidad de comprender ese tiempo de larga duración que reflejan los fenómenos de su cotidianidad, las formas de vida material de ayer en relación con las de hoy<sup>28</sup>, y no sólo las coyunturas o grandes acontecimientos que ha tenido que memorizar desde su instrucción primaria.

Es necesario que el alumno conozca y comprenda que en la historia existen continuidades y rupturas, sensibilizarlo y conducirlo hacia la revaloración de lo cotidiano dentro de la historia, esas estructuras de larga duración que le permitirán percibir los cambios producidos a lo largo del tiempo.

---

Ciertamente, algunos cambios no son para mejorar, pero el profesor comprometido con su labor, tendría que prepararse profesionalmente para luego poner en práctica las propuestas innovadoras, de ahí criticar y rechazar, o defender e implementar con argumentos sólidos ante las nuevas propuestas, mismas que siempre permitirán cuestionar la propia práctica y de ser el caso, modificarla eventualmente. Esto implica un esfuerzo y un trabajo que desafortunadamente no siempre se está dispuesto a realizar.

<sup>28</sup> Al hablar de vida material nos referimos las formas de alimentación, vestido, vivienda y organización del espacio público tanto en sus formas rudimentarias como en las más elaboradas. Un estudio sobre la historia de la cultura material en Latinoamérica, muestra en forma muy interesante el tránsito desde la etapa precolombina hasta la actual neoliberal, y viceversa, favoreciendo la identificación del presente con el pasado. (BAUER: 2002).

Contenidos que además puedan ser desarrollados por medio del planteamiento de momentos y problemáticas que correspondan no sólo al aspecto político o económico, sino a otros ámbitos en el paso de la historia.

De hecho, el programa de la materia de Historia de México del CCH (CCH, Programa de Estudio de Historia de México I y II, 2005:6) señala:

“En esta perspectiva educativa, se considera como proceso al conjunto de acontecimientos y cambios de la sociedad que se interrelacionan, se combinan e interactúan en múltiples relaciones, en un tiempo y espacio determinados, donde la categoría de periodización es fundamental para entender las continuidades y rupturas de la historicidad mexicana; por ello se señalan cortes temporales que atienden a las peculiaridades predominantes de un proceso de larga duración: el origen, desarrollo de la sociedad mexicana y del Estado en el contexto del capitalismo, en sus diferentes expresiones a lo largo de la historia.”

De ahí que sea necesario entonces, propiciar la práctica de una disciplina histórica que logre la identificación del alumno con su pasado, ese pasado hecho por hombres y mujeres, tanto por personas comunes como por grandes personajes. Identificación que puede darse a través del estudio de las costumbres y prácticas rutinarias que le han permitido al ser humano satisfacer sus necesidades fisiológicas en forma casi inalterable a lo largo del tiempo, y desarrollar conceptos intelectuales y espirituales que desde etapas primitivas han dejado su huella en las culturas actuales.

Enseñar una historia que englobe todos los aspectos de la sociedad, una historia social comparativa entre lo mundial, nacional, local y regional, que transforme el discurso historiográfico en un discurso didáctico despoblado de términos abstractos y generalizados. Que cautive al alumno con contenidos que estimulen su interés; que promuevan la empatía histórica al observar formas de vida pasadas comunes a las de hoy.

### **3.5. La alimentación como cotidianidad para la enseñanza de la Historia de México.**

Como hemos venido señalando, la propuesta de este trabajo consiste en abordar la enseñanza de la Historia en el bachillerato a partir de contenidos relacionados con la vida cotidiana del alumno, con prácticas de todos los días que si bien resultan rutinarias, forman el sedimento de la sociedad en que vive.

Se recurre al tema de la alimentación como ejemplo de muchos otros que pueden ser incorporados para desarrollar los contenidos del período colonial que marca el programa de Historia de México en el CCH. Período que abarca de acuerdo con este programa, desde el año de 1521 hasta 1810.

A fin de cuentas, la alimentación es un aspecto sustancial en la vida de los hombres, parte de una Historia social que refiere los cambios y permanencias, reflejados en el diario vivir de las personas. Tema a partir del cual se puede estudiar el contexto socioeconómico, político y cultural presente en una etapa histórica determinada.

Los alimentos son parte de nuestra cotidianidad y se presentan como algo inconsciente mecánico, donde se alojan los hábitos, o mejor aún, la rutina, donde aparecen gestos y costumbres de los que apenas nos damos cuenta.

Pretendemos que el alumno valore observando la importancia vital que tienen los alimentos en sus vidas, en su familia, en su sociedad. La importancia de éstos como fuente histórica al representar distintos modos de vida, distintas relaciones sociales y distintas costumbres en distintas épocas, cuyos cambios ocurren lentamente, y las permanencias son visibles.

El estudio histórico de los alimentos hace referencia a un elemento de la cultura material que se relaciona con la naturaleza: clima, situación geográfica, ambiente

físico natural. En un tiempo de larga duración, donde transcurre la vida de varias generaciones, que cambia con las actividades productivas y con el desarrollo tecnológico, que muestra las relaciones del hombre no sólo con su entorno material sino también con el cultural.

Según vimos antes, la concepción braudeliana nos muestra que la historia de la vida cotidiana no es el simple relato de curiosidades o extravagancias, en todo caso se debe buscar la normalidad en aquello que hacen los individuos y que parecería poco importante.

Partiendo de reconocer que lo verdaderamente histórico no son los cambios sino los procesos mediante los cuales se producen esos cambios, el planteamiento del programa de estudios para la asignatura de Historia de México en el CCH propone, al menos en el discurso, promover el estudio de lo cotidiano, en donde se priorice el análisis histórico en la larga duración. Las creencias y las costumbres son procesos de larga duración que proporcionan un campo de observación idóneo para la investigación histórica.

Cualquier tipo de historia toma en cuenta las transformaciones producidas en el tiempo, por contraste a los casos de permanencia y apego a la tradición. Por eso, el objeto de la historia no es el cambio en sí mismo sino la forma en que se producen esos cambios, la transición de una situación a otra.

Al ocuparnos del cambio en las estructuras sociales, se impone la necesidad de conocer a los individuos que viven dentro de esas estructuras, el modo en que ellos se reconocen a sí mismos, y el grado en que aceptan o rechazan la posición que les corresponde dentro del marco institucional. Gonzalbo (2006:31) aclara:

“La historia de la vida cotidiana es la historia de los cambios y continuidades en comunidades sociales (no individuales) dentro del marco de la vida real y material, aunque nunca quede totalmente al margen de los grandes acontecimientos que

puedan afectar a todos. Esta historia sirve para comprender causas y consecuencias de decisiones individuales o colectivas, respuestas de adaptación y resistencia, dentro de los niveles personal y social. No sustituye sino que apoya, explica o contradice lo que propone la historia política y económica. Son temas propios de la vida cotidiana: cultura material, rutinas cotidianas...”

El ser humano, como protagonista de la vida cotidiana se transforma a lo largo de los años y actúa de diferente manera a partir del desarrollo de su cuerpo, de su familia, de su ambiente, de su educación, de su condición social y de su medio cultural. Son los cambios que se producen en el ser humano, cuando actúa en conjunto con otros y que en el caso de lo cotidiano se producen en períodos de larga duración, lo que compete al estudio de la vida cotidiana.

La historia la hacen los hombres, y no sólo los grandes personajes, sino todos los seres humanos, los reconocidos y los anónimos con sus necesidades de alimento, de abrigo, de vivienda, de procreación, de fe, de esparcimiento; necesidades en general fisiológicas y psicológicas.

En la medida en que surgen tales necesidades, aparecen también las formas de producción de medios y recursos para cubrirlas; así como las prácticas rutinarias que se realizan en la vida cotidiana.

Son los antepasados, hombres anónimos y no sólo los reyes, líderes, presidentes, de quienes se busca conocer lo que sentían, cómo se constituyó su ambiente, cómo se valoraban y cómo concebían al mundo, cómo se veían a ellos mismos y cómo veían a los demás, con sus prácticas rutinarias y espontáneas, calificadas algunas veces como irreflexivas; son éstos quienes se constituyen como sujetos de estudio para una historia social encargada de comprender la evolución, cambios y permanencias de las prácticas cotidianas.

La historia de lo cotidiano ofrece a la historia de la sociedad la posibilidad de comprender las experiencias, valores, gustos, de conectar aspectos simbólicos e imaginarios con las condiciones materiales y relaciones sociales en situaciones y coyunturas concretas.

El estudio de los símbolos y de los procesos de adopción de las costumbres, así como de los contrastes entre los valores y los prejuicios, permite adentrar en aspectos de la mentalidad difícilmente accesibles por otros cauces y que se han conformado a lo largo del tiempo, de ahí que, los referentes obligados para la historia de la vida cotidiana lo sean la historia social y la historia cultural.

Para reconstruir la historia de la vida cotidiana se presenta así, la necesidad de emplear diversas fuentes que por los temas que aborda, no puede nutrirse exclusivamente de los datos que arrojan los archivos oficiales, en todo caso, habrá que recurrir a una nueva interpretación de éstos y enriquecerla con la historia oral, las autobiografías, las imágenes, los diarios, entre otros.

El uso de tales fuentes ha provocado fuertes debates en los que se cuestiona su grado de objetividad. Lo cierto es que, como bien señala John K. Walton (como se cita en Castells, 1995:27):

“La historia oral, las autobiografías y los diarios son fuentes cualitativas que nos ayudan a recuperar la textura de la vida cotidiana de los individuos, y nos ofrece vías esenciales en el análisis de las cambiantes definiciones y modelos de representación de la propia identidad.”

La enseñanza hoy en día plantea nuevos retos. El trabajo erudito y afanoso por encontrar la verdad de los hechos es algo que hoy se cuestiona ante una historia radicalmente social, científica e interpretativa reivindicada por *Annales*, en la medida en que ésta encarna el viraje producido desde la historiografía del siglo XIX hasta la nueva historiografía construida en el siglo XX.

Una historia estructural y de registros profundos de la construcción moderna de una ciencia como señala el Dr. Aguirre (2005), heredera del marxismo original. Porque como él mismo comenta, se trata de un tipo de historia que se ha construido a partir del desplazamiento recurrente de la perspectiva de análisis de los procesos individuales, singulares y elitistas, de grupos privilegiados hacia procesos de carácter colectivo en donde los grandes grupos y clases sociales se hacen presentes.

Es necesario voltear la mirada a una historiografía más social y estudiar en el aula los fenómenos que afectan a las masas, a la gente común, a los principales grupos del entramado social. Atender al contenido de esas historias típicas de *Annales* que AGUIRRE (cf. 2005:24-25) tipifica como la historia económica y social, la historia de la civilización material y de la base geohistórica de las civilizaciones, la historia de las economías-mundo y de las civilizaciones del planeta, la historia de las mentalidades y la antropología histórica que atiende tan enfáticamente la vida cotidiana, o la historia urbana, de las prácticas culturales, de la economía del Antiguo Régimen, o las historias cuantitativa y serial o antropológica más recientes.

Es por ello, que uno de los más grandes retos que se propone para el estudio de la Historia de México en el bachillerato, es la llamada historia total o global, con la cual pretende llegar al conocimiento y a la explicación de las sociedades en su conjunto, en donde la comprensión del comportamiento de los grupos humanos, en la complejidad espacial y en la mutación temporal adquiere gran importancia para la formación de los jóvenes de este nivel educativo.

#### **CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE ESTRATEGIA PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE GRUPAL Y SIGNIFICATIVO EN EL ESTUDIO DEL PERÍODO COLONIAL (1521-1810) DEL CURSO HISTORIA DE MÉXICO EN EL BACHILLERATO DEL CCH.**

En este capítulo presentamos una estrategia de enseñanza-aprendizaje que diseñamos como propuesta para trabajar los contenidos de la Tercera Unidad del Programa de Estudio de la asignatura de Historia de México I: Conquista y Colonia (1521 a 1810), vigente para el CCH.

Recuperamos las recomendaciones que hace Zarzar (2006) en su libro: *Habilidades básicas para la docencia*, en donde expone los aspectos básicos para la elaboración de una planeación didáctica.

Desde el estudio histórico de aspectos problemáticos de la vida cotidiana y bajo una concepción grupal de la enseñanza, proponemos trabajar el tema de **“La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial”**, con el propósito de generar un aprendizaje grupal y significativo que propicie una visión totalizadora de la Historia de México.

En esta propuesta no dejamos de considerar la posibilidad de instrumentar en otra oportunidad, la planeación didáctica del tema bajo un enfoque ampliamente desarrollado de la perspectiva teórica de *Annales* o bien, bajo alguna de las tendencias resultantes de ésta como los estudios de March Bloch, Lucien Fèvre, Marc Ferro, Robert Danton, Carlo Ginzburg, entre otros, quienes abordan una historia cultural, total y problemática, que sin duda podrían favorecer un aprendizaje significativo respecto a la reconstrucción del pasado, así como una actitud crítica y propositiva por parte de los estudiantes de bachillerato respecto de su entorno socio-histórico.

Intentamos ser congruentes con el enfoque de la materia de Historia de México que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades, (CCH, Orientación y sentido de las áreas, 2006:14) que considera lo siguiente:

“El enfoque disciplinario para la enseñanza de la Historia es la *historia crítica*, que, iniciada con el materialismo histórico, continúa desarrollándose con los planteamientos teórico-metodológicos de corrientes historiográficas como la escuela de los *anales*, la microhistoria italiana, la historia socialista británica, y el análisis del sistema-mundo entre otras, todas ellas abiertas y receptivas tanto a los cambios del devenir histórico, como al debate vigente en el seno de las ciencias sociales en torno a la necesidad de flexibilizar las fronteras disciplinarias y de compartir métodos de análisis.”

Agrega que:

“La cualidad de este enfoque radica en su actitud cuestionadora, al detectar problemas presentes y buscar en el pasado su explicación... En esta perspectiva, se entiende la historicidad como un proceso totalizador y complejo que incluye los ámbitos del hacer y pensar del hombre y tiene como base del cambio al conflicto social... recupera los hechos y procesos significativos que promueven cambios, así como las acciones cotidianas...”

Consideramos que al abordar el tema de la alimentación durante el período colonial, el alumno se acercará al estudio de un aspecto de la vida cotidiana en el que se ven imbricados elementos no sólo culturales, sino económicos, políticos y sociales que permitirán comprender el período histórico en estudio como parte de un proceso totalizador con diferentes tiempos (corta, mediana y larga duración) acordes con la duración interna del propio proceso.

Del mismo modo, el estudiante entrará en contacto con materiales potencialmente significativos; contenidos que le ofrecerán una experiencia significativa al estar estrechamente relacionados con su diario vivir, al permitirle una relación intencionada entre los conocimientos previos y los nuevos.

Esto ocurre cuando se abordan problemáticas de la historia de la vida cotidiana para acceder a la comprensión de aspectos más complejos de un proceso histórico, bajo una perspectiva grupal de la enseñanza, la cual favorece la afectividad y sociabilidad entre los estudiantes.

#### **4.1. Instrumentación de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.**

Entendemos por estrategia de enseñanza-aprendizaje al conjunto de actividades con las que el profesor organiza y estudia las condiciones didácticas más convenientes para que se produzca el conocimiento en relación con ciertos contenidos específicos, en nuestro caso, de carácter disciplinario y pedagógico. Mismos que han sido planteados en el Programa de Estudio de la materia de Historia de México del bachillerato CCH.

Para Brousseau (1983), una estrategia didáctica es:

“un conjunto de relaciones explícita o implícitamente establecidas entre un alumno o un grupo de alumnos, cierto medio (que eventualmente comprende los instrumentos y los objetos) y un sistema educativo (el profesor) cuya finalidad es que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constituirse”.

Por su parte, Morán (1986:12) distingue a la planeación didáctica como al proceso de organización de los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, y que facilitan en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno.

Con estos referentes, diseñamos la estrategia de enseñanza-aprendizaje que aquí presentamos para ser aplicada en un grupo piloto del CCH, durante cinco sesiones, de dos horas cada una, es decir un total de 10 horas.

Se destinarán dos sesiones para el trabajo de la integración grupal; dos más para abordar el período Colonial de entre 1521 y 1810, a partir del tema de la alimentación en la vida cotidiana; y una sesión restante, para evaluar grupalmente el desarrollo de la estrategia. De tal manera, los siguientes elementos integraron nuestra planeación.

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.**

Para trabajar con el enfoque de la Didáctica grupal y con aspectos de la historia de la vida cotidiana, resulta importante esclarecer lo que se pretende que el alumno aprenda así como la utilidad que le reportará el aprendizaje adquirido.

Atendiendo a que esta estrategia se diseña para ser aplicada en el bachillerato del CCH, los objetivos de aprendizaje los planteamos de acuerdo con los propósitos que indica el Programa de Estudio de Historia de México I y II (*cf.* CCH, Programa de Estudio de Historia de México I y II, 2005:3-15), quedando como sigue:

a) *Objetivos de aprendizaje informativos.*- Se pretende que el alumno conozca el origen y desarrollo de México enmarcado en el proceso de génesis y transformación del capitalismo. El período que abarcan los contenidos de la asignatura de Historia de México I en CCH corresponde al año 2500 a.C. hasta la actualidad.

b) *Objetivos de aprendizaje formativos.*- Se pretende que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y valores; propiciando el desarrollo de habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes que le ayuden a comprender los procesos históricos nacionales, y los utilice como herramientas conceptuales e instrumentos metodológicos para la adquisición de aprendizajes significativos.

Dentro de estos últimos se incluye la intención de que el estudiante participe conscientemente en la promoción de valores tales como el respeto a las opiniones del otro, la tolerancia, el diálogo, la constancia y el trabajo en equipo.

Particularmente, con el tema de la Conquista y Colonia (1521-1810), los objetivos informativos se orientan a promover en el alumno *la comprensión del proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas que habitaron Mesoamérica, a partir de las características de la conquista y la Nueva España para entender la génesis de la sociedad mexicana.* (cf. CCH, Programa de Estudio de Historia de México I y II, 2005:14-15)

Seleccionamos y secuenciamos los contenidos temáticos a partir de su significatividad lógica y de acuerdo con la madurez cognitiva de los jóvenes de bachillerato, ya que como señala Zarzar (2000:19):

“Ciertamente, es necesario ver información en clase, pero la información no es un fin en sí misma, sino un fin para que el alumno aprenda de manera significativa. Una cosa es lo que se ve en clase, y otra muy distinta es lo que se aprende en clase.”

Asimismo, con las actividades grupales que se proponen se pretende cubrir los siguientes propósitos formativos:

- Desarrollar actitudes y valores tales como la solidaridad, el respeto a las opiniones del otro y a la diversidad, la tolerancia, el diálogo, la constancia, el compromiso y la responsabilidad respecto a las tareas del equipo.
- Comprender la importancia del estudio de la conquista y del período colonial en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico-social, misma que expresa el desarrollo de una cultura plural, que como producto del mestizaje, trazó la identidad del mexicano.

### **UBICACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS TEMAS.**

Como mencionamos antes, los temas del período Colonial (1521-1810) que se trabajan en esta estrategia se ubican en la Unidad Tres del Programa de Estudio de Historia de México I, vigente al año 2014, que se imparte en el tercer semestre

del CCH. La materia que le antecede es la de Historia Universal Moderna y Contemporánea II, y le sigue Historia de México II.

En el Programa referido se asigna un tiempo didáctico de 16 horas para el estudio de esta tercera unidad. A la misma, le antecede la Segunda Unidad en la que se abordan los contenidos relacionados con el período del México Prehispánico que va del año 2,500 a.C. hasta la caída de México-Tenochtitlán en 1521. La siguiente y cuarta unidad corresponde a la temática del México Independiente en su construcción de Estado-nación, de 1810 a 1854.<sup>29</sup>

Atendiendo a que el eje principal de la materia de Historia de México en el CCH es el *“Origen y desarrollo de México, enmarcado en el proceso de génesis y transformación del capitalismo.”*, en esta estrategia intentamos hacer operativos los temas de la tercera unidad considerando como tema de estudio (o como eje subordinado al principal): **“La Alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial”**, y a partir de éste abordar los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales de dicho período histórico.

### **PROPUESTA DE CONTENIDOS.**

El Programa de Estudio de Historia de México I del CCH, (2005:3) nos indica los aprendizajes esperados y la temática por desarrollar en el curso, como sigue:

---

<sup>29</sup> En el apartado correspondiente a los *Anexos* de este trabajo, se incluye la carta descriptiva de la Unidad Tres que propone el Programa de Estudios vigente al año de 2014, del CCH para la materia de Historia de México I.

**UNIDAD III**  
**CONQUISTA Y COLONIA 1521-1810**

**Propósito:** Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas, a partir de las características de la conquista y la Nueva España para entender la génesis de la sociedad mexicana.

<b>Temática</b>	<b>Aprendizajes</b>
La situación de España en el contexto europeo.	El alumno: Describe las características que adquirió la sociedad novohispana, como resultado de la imposición española y de la asimilación desigual de dos civilizaciones.
El proceso de conquista militar.	Aplica el análisis de fuentes de diversa índole, para conocer distintos aspectos de la sociedad colonial (políticos, económicos, religiosos, culturales, etcétera).
Sistemas políticos coloniales impuestos por la Corona Española: Habsburgo y Borbón.	Identifica comportamientos y valores de la población novohispana y los contrasta con los actuales.
Organización del trabajo y principales actividades económicas.	
Poder material y espiritual de la iglesia.	
Movimientos de resistencia a la dominación española.	
Sociedad, cultura y vida cotidiana.	

Con base en estos contenidos indicativos, elaboramos la siguiente propuesta en la que partimos del problema de *la alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial*, para desde ahí trabajar diferentes aspectos que propicien los aprendizajes significativos acordes con el propósito general que se plantea para la unidad:

**UNIDAD III**  
**CONQUISTA Y COLONIA: 1521-1810**

<b><i>Aprendizajes por generar</i></b>	<b><i>Contenidos para trabajar con el enfoque de la didáctica grupal y con el tema de la alimentación como parte de la vida cotidiana.</i></b>
<p style="text-align: center;"><b><i>I. Informativos</i></b></p> <p>Que los estudiantes:</p> <p><i>Conozcan.-</i> Las características económicas, políticas, sociales y culturales de la Nueva España, período 1521-1810, a partir del estudio de la alimentación como parte de la vida cotidiana.</p> <p><i>Comprendan.-</i> El proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas, que a su vez les permita entender la génesis de la sociedad mexicana a partir del estudio de la alimentación como ejemplo de la historia de la vida cotidiana.</p> <p><i>Manejen.-</i> Diversas fuentes de información histórica para conocer los hechos históricos.</p> <p style="text-align: center;"><b><i>3. Formativos</i></b></p> <p>Que los estudiantes:</p> <p>a) Desarrollen habilidades para el trabajo grupal.</p> <p>b) Practiquen la lectura y redacción.</p> <p>c) Analicen fuentes históricas,</p>	<p><b>Ámbito problemático de estudio:</b> La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial.</p> <p><b>Contenidos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacia la construcción de un grupo.</li> <li>2. Toma de decisiones por consenso para mejorar el aprendizaje.</li> <li>3. La alimentación en la Historia de la vida cotidiana.</li> <li>4. Aprendizaje grupal y significativo sobre la Nueva España y sus alimentos como origen del mestizaje culinario.</li> <li>5. Conclusiones y evaluación grupal del aprendizaje.</li> </ol>

<p>primarias y secundarias; y con base en ello, ofrezcan una interpretación sobre el proceso histórico de la Nueva España desde un enfoque de historia global.</p> <p>d) Practiquen actitudes de tolerancia y respeto a las ideas de otros; reflexión y negociación colectiva; empatía histórica; valoración del legado cultural (en este caso gastronómico) del México antiguo.</p>	
--	--

Cabe mencionar que en el Programa de Estudio del CCH se presenta una carta descriptiva con una columna que se titula *ESTRATEGIAS*, en donde se sugieren una serie de actividades de aprendizaje que en nuestra opinión se encuentran poco relacionadas entre sí para ser consideradas como tales,<sup>30</sup> ya que si atendemos al sentido general de lo que es una estrategia de enseñanza y/o aprendizaje tendríamos lo que la Real Academia de la Lengua Española (2014:web) refiere como *estrategia*:

“Arte para dirigir las operaciones militares/ Arte, Traza para dirigir un asunto/*Mat.* En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. “

Para Trepát (cf. 1994:38), una estrategia se traduce en un sistema ordenado de acciones que pueden ser especificadas a partir de una técnica de trabajo, y por medio de la cual se pretende alcanzar un objetivo determinado.

---

<sup>30</sup> De acuerdo con los planteamientos de Carlos Zarzar, una actividad de aprendizaje tiene como objetivo construir y mantener las cuatro condiciones básicas para que se dé el aprendizaje significativo, y que son las siguientes: a) Generar motivación de parte del alumno hacia el curso y hacia su propio proceso de aprendizaje; b) propiciar la comprensión del material de estudio; c) disponer al alumno hacia la participación activa en el proceso de aprendizaje; d) fomentar la valoración sobre la importancia del aprendizaje adquirido para la aplicación en la vida real. (ZARZAR: 2008: 67-72).

De mayor complejidad que las estrategias son todavía los procedimientos, los cuales Trepát (1994:38) define como:

“...las estrategias cognitivas específicas que se construye en los alumnos y alumnas a partir del aprendizaje de diversas técnicas caracterizadas por un sistema observable de acciones ordenadas y orientadas a uno o diversos objetivos de conocimiento de naturaleza histórica.”

El programa del CCH para Historia de México propone diversas actividades que a juicio del docente pueden o no ser aplicables, y aun así se considera habrán de lograrse los aprendizajes esperados, cuando de hecho una estrategia podría definirse como se hace en algunos artículos que circulan en la red (ecured: *web*):

“Es la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos de su curso.”

Por lo tanto, consideramos que una estrategia (de enseñanza y/o de aprendizaje) tiene justamente la función de coadyuvar, mediante un conjunto de procedimientos lógicamente organizados, hacia el logro de los aprendizajes o fines esperados en un curso.

En este trabajo, nuestra propuesta de estrategia tiene que ver más con el sentido de planear didácticamente la situación de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos accedan al conocimiento de manera lógica (en cuanto a la estructura interna de los contenidos), y les resulten significativos (en cuanto a su posibilidad para asimilarlos).

## **LOS MATERIALES DE APOYO.**

Los materiales de apoyo que se plantean en esta estrategia, responden en gran medida a los tres criterios de la Didáctica Grupal señalados por Zarzar (cf. 2000:25):

- a) No dependen de la lectura de un solo libro de texto. De hecho proponemos lecturas seleccionadas de diversos textos, además de la consulta de variadas fuentes como: el museo, documentales, la fotografía, las recetas culinarias, entre otras.
- b) Corresponden al nivel educativo de los alumnos de bachillerato en cuanto a su lenguaje, cantidad y profundidad de los temas tratados; además, resultan de interés para los estudiantes y gozan de estructura lógica y coherente.
- c) Se utilizan fuentes de consulta en cantidad moderada, sólo la necesaria para abordar el tema en relación con los aprendizajes significativos que nos proponemos alcanzar.

## **MOMENTOS DIDÁCTICOS DE LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

Las cinco sesiones en que se propone desarrollar la estrategia de enseñanza-aprendizaje se integran, cada una de ellas, por tres fases: inicio, desarrollo y cierre, tal y como se muestra a continuación.

Cabe recordar que ésta es sólo una propuesta que habrá de ajustarse en tiempo didáctico, e incluso en cuanto a sus contenidos, de acuerdo con las necesidades e intereses específicos que se presenten en el salón de clases. Es un hecho que en la cotidianidad de la docencia se suceden múltiples situaciones, mismas que eventualmente impiden cumplir al pie de la letra una planeación didáctica.

## 4.2. Primera Sesión.

**Tema: La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial (1521-1810)**

**Subtema: Hacia la construcción de un grupo.**

(Tiempo didáctico: 2 hs.)

El objetivo para la primera sesión será:

“Que el alumno reconozca la importancia del trabajo grupal a través de practicar habilidades como la lectura, la redacción, escucha activa, y coordinación de tareas favorables para el logro de un aprendizaje significativo.”

**A. Inicio.** (Tiempo aprox.60 min.)

Considerando que las clases de la materia de Historia en el CCH tienen una duración de dos horas, en esta fase se plantea la instrumentación y aplicación del *Encuadre*, con una duración aproximada de 40 minutos.

Corresponde al profesor propiciar una actitud favorable hacia el aprendizaje significativo de parte del alumno, de ahí que el *encuadre* actúe como un acuerdo en el que se explicitan las acciones permitidas y las no permitidas en aras de lograr los propósitos del curso, orientando el trabajo a desarrollar, y ubicando a los sujetos involucrados en el acto educativo.

Como parte del encuentro inicial entre el docente y los alumnos, el *encuadre* constituye un marco de referencia para la primera sesión. Resulta fundamental para iniciar la interacción docente-alumnos e involucrar al estudiante en las tareas por desempeñar, creando condiciones favorables para el buen inicio del curso.

Zarzar (2008:49-63) menciona que el *encuadre* forma parte de las habilidades que todo docente debe adquirir para clarificar los objetivos al comunicarlos abiertamente (objetivos explícitos), o al aplicarlos paralelamente al ejercicio de la actividad sin necesariamente darlos a conocer al grupo (objetivos implícitos):

“Un curso no debe empezar sino hasta concluir el encuadre, pues durante éste es posible modificar algunos aspectos del trabajo a realizarse a lo largo del semestre.”

**Actividades** que conforman el *encuadre*: (Tiempo aprox. 60 min.)

1. Presentación del docente ante los alumnos.
2. Análisis de expectativas y prueba de diagnóstico.
3. Plenario de acuerdos y de organización operativa.
4. Presentación breve de los contenidos a trabajar: el tema y subtemas así como su ubicación en la Unidad del Programa de Estudio de la materia.
5. Exposición breve de los materiales y actividades de trabajo.
6. Explicación de las actividades de evaluación para el cierre del curso.

De tal manera, con el *encuadre* iniciaremos el planteamiento didáctico de nuestro tema, expondremos el panorama general y recuperaremos los conocimientos previos mediante el siguiente cuestionario diagnóstico:

<p style="text-align: center;"><b>UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO</b> <b>MADEMS HISTORIA</b> <b>PROPUESTA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA LA UNIDAD III DEL</b> <b>PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO I.</b></p> <p style="text-align: center;">Para aplicarse en el grupo 342 del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, turno vespertino. Título de la Unidad: Conquista y Colonia 1521-1810.</p> <p style="text-align: center;"><b>REACTIVOS PARA EL ALUMNO</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Te gusta la materia de Historia? ¿Por qué?</li><li>2. ¿Alguna vez has reprobado Historia?</li><li>3. ¿A qué razones le adjudicas tu éxito o fracaso en la materia de Historia?</li><li>4. ¿Qué aspectos recuerdas sobre la historia de nuestro país, ocurridos durante el período colonial?</li><li>5. ¿Cuál o cuáles aspectos te interesaron más sobre el tema de la Colonia? ¿Por qué?</li><li>6. ¿Qué de lo que aprendiste en el tema de la Colonia, te permite comprender la realidad actual de nuestro país?</li><li>7. ¿Qué relación tienen los temas que estudiaste en la unidad de la Colonia con tu vida diaria? ¿Por qué?</li><li>8. Piensa, ¿De qué manera el conocimiento que adquiriste sobre el tema de la Colonia te podría ayudar a participar más activamente para beneficio de tu</li></ol>
--

- comunidad? ¿Por qué o cómo lo harías?
9. ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?
  10. ¿Te sientes parte integrante de este grupo? ¿Por qué?
  11. ¿Qué has necesitado hacer o qué no has hecho para sentirte o no parte integrante de este grupo?
  12. ¿Qué relación crees que existe entre el trabajo en equipo y el logro de tus aprendizajes, es decir, consideras que aprendes más, menos o es indistinto cuando trabajas solo que cuando lo haces en equipo? Por qué?
  13. ¿Cómo evaluarías tu participación en el grupo durante las clases del tema de la Colonia? Deficiente, regular, buena, muy buena.
  14. ¿Cómo evaluarías la adquisición de tus aprendizajes en la unidad de la Colonia? Deficiente, regular, buena, muy buena.

Después de la aplicación del diagnóstico, habrá que establecer los acuerdos entre profesor y alumnos, para el adecuado desarrollo del trabajo.

Sugerimos presentar los contenidos por trabajar mediante diapositivas, así como el tema que guiará el desarrollo de la Unidad III: “La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial”, los subtemas, los aprendizajes esperados, las actividades de trabajo y las de evaluación.

Continuaremos con el desarrollo de la sesión en una siguiente fase que constará de actividades individuales, en equipos y en plenarios según se requiera.

## **B. Desarrollo.** (Tiempo aprox. 50 min.)

A partir de la segunda hora de la primera sesión, planeamos el desarrollo de actividades que permitan a los alumnos reconocer la importancia del trabajo grupal, así como los aspectos básicos para su ejecución efectiva.

### **Actividades**

1. Presentación de los contenidos para trabajar en la sesión.
2. Lectura y análisis individual de la información contenida en diversos textos proporcionados por el profesor:
  - a) *Concepción de grupo.* ( Anexo 1)
  - b) *La importancia de la comunicación.* (Anexo 2)

- c) *Saber escuchar.* (Anexo 3)
  - d) *La subjetividad.* (Anexo 4)
  - e) *Aprendizaje grupal y aprendizaje significativo.* (Anexo 5)
3. Realización del Ejercicio de Comunicación A-B-C, a partir de la conformación de pequeños grupos con tres integrantes (A, B y C), de preferencia que se conozcan poco entre sí, y tomando en consideración lo que Bleger (1975:112) nos dice:

“El proceso de comunicación nos permite analizar y reconocer la enorme importancia que tienen los seres humanos, unos sobre otros, y cómo los estímulos más importantes y significativos que forman y condicionan la conducta no provienen del medio físico, sino de otros seres humanos, de sus conductas. En este proceso de comunicación se concreta la socialización del ser humano porque todo el proceso de condicionamiento recíproco de los seres humanos, a través del proceso de comunicación, se lleva a cabo según normas y contenidos dados en una estructura social determinada que también se transmiten, implícitamente en los mensajes”.

El ejercicio de comunicación A-B-C se compondrá de las siguientes etapas:

- I. *A* explica a *B* las cualidades que debe reunir una persona que escucha activamente; mientras tanto, *B* y *C* se esfuerzan en escuchar a *A*. Se permitirá la intervención eventual de *B* para favorecer una mejor comprensión sobre lo que expresa *A*. En este primer momento *C* escucha con atención y sin intervenir en el diálogo entre *A* y *B*.
- II. Transcurridos 10 minutos, *C* comunica sus impresiones a los dos interlocutores considerando los aspectos que se estudiaron inicialmente sobre la comunicación y haciendo referencia a ellos.
- III. Los roles *A*, *B* y *C* van a ser rolados en la siguiente forma: *A* pasa a ser *B*, *B* pasa a ser *C* y *C* pasa a ser *A*, para realizar el mismo ejercicio con los roles antes descritos. Al terminar este tercer momento, vuelven a cambiar sus roles; el que fue *B* pasa a ser *C*, *C* pasa a ser *A* y *A* pasa a

ser *B*, de tal forma que se favorezca en cada uno la comunicación, la escucha activa y el análisis de la información compartida.

4. Al finalizar el ejercicio, se formarán grupos de seis a nueve participantes para que evalúen su experiencia. Se designará a un coordinador para cada equipo quien guiará una discusión entre los integrantes a partir de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué es un grupo?
- b) ¿Consideras que formas parte de un grupo, por qué?
- c) ¿Qué es para ustedes comunicarse?
- d) ¿Por qué la gente en general habla pero no se comunica, de tal forma que al hacerlo, logre aprender de los demás ampliar su visión y crear una relación más profunda?
- e) ¿Cuáles fueron los descubrimientos personales que realizó cada uno?
- f) ¿Cuál fue su capacidad de escuchar y de explicitar?
- g) ¿Cómo fue su expresión personal?

Es importante que el profesor aclare que no se trata de ofrecer definiciones acabadas, ni la cita textual de lo que señala el texto, sino que expresen su propia experiencia, es decir que respondan, por ejemplo: *“Para mí un grupo es..., o, comunicarme significa...”*.

Durante el desarrollo de las actividades el profesor recorrerá las mesas de trabajo para solucionar dudas y compartir comentarios. Así mismo, orientará la discusión en torno a la lectura.

- 5. Plenaria en la que cada pequeño grupo exprese sus experiencias. El profesor orientará la discusión en torno a las preguntas planteadas en el punto cuatro.
- 6. El profesor tomará nota de lo que todos digan y procurará que el grupo lo relacione con los puntos analizados referentes a la comunicación para realizar el cierre de la sesión.

A lo largo de la sesión, el profesor despejará las dudas e invitará al grupo a reflexionar sobre qué tan importante es la comunicación y el trabajo en grupo para el ser humano; si ésta es una necesidad para la realización personal y para el logro de aprendizajes; y el compromiso que se requiere entre los participantes.

**C. Cierre.** (Tiempo aprox. 10 min.)

El profesor recordará al grupo que la comunicación y el trabajo grupal son procesos en los que hay que ejercitarse constantemente procurando cada vez más escuchar a los otros, ser claros en la expresión, y esforzarse por comprender y respetar las diferentes opiniones.

Las siguientes preguntas serán útiles para evaluar la sesión en plenaria:

- a) ¿Cuál fue el tema de la clase?
- b) ¿Qué fue lo más importante que aprendieron hoy?

Por último, el profesor solicitará la entrega del siguiente cuestionario como tarea individual para la siguiente sesión:

<b>TAREA</b>
<b>EJERCICIO DE LLUVIA DE IDEAS PARA TRABAJAR CON EL ALUMNO</b>
No hay duda de que para muchas personas es difícil saber escuchar. Pero el saber escuchar es una habilidad que puede ser mejorada sustancialmente. Para eso, te recomendamos que contestes con un sí o un no a cada una de las siguientes preguntas:
<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Aunque te imagines el final de lo que te están diciendo, escuchas sin interrumpir?</li><li>• ¿Escuchas sin dar importancia a los factores externos (historia, profesión, estética, clase social, etc.) del interlocutor?</li><li>• ¿Juzgas antes de finalizar la exposición?</li><li>• ¿Dejas que tu interlocutor acabe de hablar sin interrumpirlo?</li><li>• ¿Intentas escuchar entre líneas?</li><li>• ¿Tratas de comprender lo que te dicen y por qué te lo dicen?</li><li>• ¿Te concentras en lo que te dicen ignorando el entorno?</li><li>• ¿Miras a los ojos de tu interlocutor?</li><li>• Cuando hablas con otra persona, ¿Interrumpes lo que hacías y le das tu total atención?</li><li>• ¿Escuchas con la misma atención a personas de distinto sexo o edad?</li></ul>
Suma las respuestas afirmativas. Si tienes menos de cinco: lo estás haciendo

muy mal y tienes que concentrarte en mejorar de forma urgente.  
De cinco a siete: has de seguir intentándolo, usando la lista de preguntas como guía.  
Si sumas más de siete vas por el buen camino, pero no cejes tu empeño. La gente que mejor se relaciona está en 9 o 10 respuestas positivas.  
Si **oír** es percibir los sonidos que nos rodean, **escuchar** es captar su sentido. El arte de escuchar está basado en tratar de entender lo que *nos dicen* y lo que *no nos dicen*.

### 4.3. Segunda Sesión.

**Tema: La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial (1521-1810)**

**Subtema: Toma de decisiones por consenso para mejorar el aprendizaje.**

(Tiempo didáctico: 2 horas).

El objetivo para la segunda sesión será:

“Que el alumno comprenda la importancia de la toma de decisiones por consenso a través de practicar habilidades como la formulación clara de ideas, argumentación, escucha activa para desarrollar la capacidad de reconocer aciertos y fallas en aras de ampliar el marco personal de referencia y favorecer el aprendizaje grupal y significativo.”

**A. Inicio.** (Tiempo aprox. 15 min.)

Para este momento el profesor tendrá ya algunos elementos que se obtuvieron mediante la aplicación del diagnóstico, lo que le permitirá adecuar en cada sesión su planeación didáctica en relación con las necesidades de aprendizaje y disposición de los alumnos.

Sugerimos que al iniciar la segunda sesión se recapitule sobre los contenidos abordados en la anterior, incluyendo los aspectos más relevantes obtenidos con el

diagnóstico; y se promueva una lluvia de ideas a partir de las preguntas y reflexiones individuales que se solicitó entregar como tarea.

Una vez que se expresen los alumnos al respecto, el profesor aclarará las dudas y hará las precisiones que considere pertinentes sobre lo siguiente:

¿Qué reflexiones llevaron a cabo en relación con el tema que se trabajó en la clase anterior, y cómo se sintieron con los resultados obtenidos en el diagnóstico que se solicitó de tarea sobre su capacidad para escuchar a otros?

#### **B. Desarrollo.** (Tiempo aprox. 1:35 min)

Un aspecto fundamental para el aprendizaje significativo al trabajar en pequeños grupos, es el de aceptar que nuestras experiencias personales son limitadas en relación con las que puede compartir la mayoría.

De ahí que para esta segunda sesión, proponemos un plan didáctico compuesto por una lectura y dos ejercicios con los que pretendemos acercar a los alumnos hacia la comprensión de la utilidad de trabajar con los demás, de aceptar los errores y aciertos propios, de respetar las ideas de los otros, y de aprovechar las experiencias compartidas en grupo, para tomar decisiones más acertadas y enriquecer nuestros conocimientos. Igual que antes, sugerimos la presentación del tema mediante una diapositiva.

#### **Actividades.**

1. Presentación de los contenidos por trabajar en la sesión.

El profesor expondrá el subtema mediante una diapositiva, y pedirá a los alumnos mencionen lo que entienden por consenso ante lo cual aclarará las nociones y/o despejará dudas.

2. Lectura individual del texto: *Decisiones por consenso vs. por votación.* (Anexo 6).

Cada alumno realizará la lectura durante aproximadamente 15 minutos, y anotará en su cuaderno o subrayará en su texto, las ideas principales.

3. Realización individual y en pequeños grupos del ejercicio sobre toma de decisiones por consenso, titulado “La NASA”.

El profesor repartirá a cada estudiante la hoja del Ejercicio de “La NASA”, para que solucionen individual y grupalmente la problemática que se les presenta en el siguiente texto.

### **DECISIONES POR CONSENSO**

***Instrucciones:***

Formas parte de la tripulación de una nave espacial que se dirigía a una estación del espacio que se encuentra en la superficie iluminada de la Luna. Debido a dificultades mecánicas, tu nave se vio obligada a descender a unos 300 kilómetros de la estación. Durante el descenso y alunizaje se dañó gran parte del equipo de salvamento. Sobrevivir en ese medio ambiente depende de poder llegar a la estación, de modo que es necesario escoger los objetos más útiles para poder realizar el viaje de 300 km. Enseguida encontrarás una lista de 15 objetos que quedaron en buenas condiciones. La tarea consiste en ordenarlos de acuerdo con su importancia para realizar tal viaje. Coloca el número 1 en el objeto que consideres el más importante, el 2 en el siguiente, y así sucesivamente, hasta el número 15 en el menos importante.

Retomamos este ejercicio de la propuesta que realiza Chehaybar (2007:101-106) cuando menciona que: “El grupo reconocerá que el trabajo en grupos de discusión, cuando se fundamenta y se escucha, lleva a un aprendizaje innegable.”

Para su elaboración, los alumnos deberán responder sobre la columna que dice decisión personal. Luego se reunirán en pequeños grupos de seis a siete integrantes, nombrando un coordinador.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal	
					( ) Caja de fósforos
					( ) alimento concentrado
					( ) 15 m. de cuerda nylon
					( ) seda de paracaídas
					( ) Calefacción portátil
					( ) 2 pistolas calibre 45
					( ) 1 caja leche en polvo
					( ) dos tanques de oxígeno (100 lbs. c/u)
					( ) mapa estelar de la constelación de la luna
					( ) bote salvavidas
					( ) compás magnético
					( ) 5 galones de agua
					( ) señales luminosas
					( ) botiquín de primeros auxilios
					( ) transmisor-receptor F.M. accionado por luz solar

Escucharán la decisión fundamentada de cada integrante, para tomar una decisión por consenso que no tendrá que contar necesariamente con la total aprobación de todos los integrantes, anotándola en la columna que dice decisión grupal. Se debe evitar la votación, y reconocer los diferentes puntos de vista para ampliar los

esquemas de referencia individuales. Por último, el profesor dará las respuestas y la argumentación que brinda la NASA (*clave*) para su jerarquización, y pedirá que los alumnos anoten los números en la columna que dice *clave*.

**LA FUNDAMENTACIÓN QUE DA LA NASA ES LA SIGUIENTE:**

<b>Objeto</b>	<b>Clave</b>	<b>Fundamentación</b>
Caja de fósforos	15	En la luna no hay oxígeno
Alimento concentrado	4	Se puede vivir determinado tiempo sin comer
15 m. de cuerda nylon	6	Puede servir para viajar por terreno áspero
Seda de paracaídas	8	Para cargar algo
Unidad portátil de calefacción	13	Están en la parte iluminada de la luna
Dos pistolas calibre 45	11	Pueden ser para propulsión
Una caja de leche en polvo	12	Necesita agua para ser utilizada
Dos tanques de oxígeno	1	En la luna no hay aire para respirar
Mapa estelar (de la constelación lunar)	3	Es necesario para orientarse
Bote salvavidas	9	Puede servir para protección o para cargar algo
Compás magnético	14	El campo magnético lunar es diferente del terrestre
Cinco galones de agua	2	No se puede vivir mucho tiempo sin ella
Señales luminosas	10	No hay oxígeno
Botiquín de primeros auxilios	7	Podría ser necesario
Transmisor receptor F.M. accionado por luz solar	5	Sirve para comunicarse

A continuación, calcularán las diferencias individuales y grupales para cada respuesta en relación con la clave, restando el número menor del mayor, por ejemplo:

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal
14	1	15	0	15
6	2	4	4	8
4	2	6	7	13
15	7	8	2	6
11	2	13	6	7
9	2	11	3	14
10	2	12	8	4
2	1	1	2	3
3	0	3	2	1
9	0	9	7	2
12	2	14	3	11
1	1	2	3	5
8	2	10	1	9
7	0	7	5	12
5	0	5	5	10
<b>Total</b>	<b>24</b>		<b>58</b>	

La tendencia indica que al tomar decisiones grupalmente el trabajo mejora, puesto que generalmente, se comprobará que las diferencias personales resultarán mayores en relación con las grupales.

- Reflexión individual y por escrito sobre la importancia del consenso para enriquecer nuestro conocimiento y mejorar la toma de decisiones en la resolución de problemas.

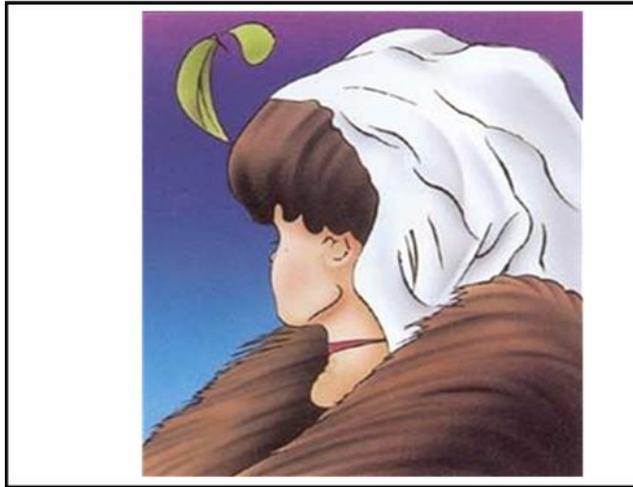
El profesor orientará las conclusiones del ejercicio en dicho sentido, y solicitará que de manera individual cada alumno escriba sus reflexiones sobre lo que aprendieron.

5. Conformación de pequeños grupos para realizar el ejercicio: “Foto-Verdad”. Aproximadamente durante los 35 minutos restantes de la clase, se realizará este ejercicio, mediante el cual se puede reafirmar la importancia de tomar en cuenta, y con respeto, las opiniones de los demás para mejorar el aprendizaje, ya que cada alumno aportará sus experiencias al trabajo grupal como resultado de sus muy particulares formas de ver la realidad que se les presenta. Adaptamos este ejercicio a partir de la propuesta sobre *Técnicas para el aprendizaje grupal* que escribe Chehaybar (2007:75-76).

Consistirá en que el profesor le entregue a cada alumno una hoja que contiene la fotografía de una mujer, la cual deberán observar cuidadosamente, sin hablar. Después de unos minutos escribirán en la parte de atrás de la hoja la edad que calculan tiene la persona que está en la fotografía.

Posteriormente, los alumnos se integrarán en pequeños grupos de siete u ocho participantes para que discutan y traten de ponerse de acuerdo en relación con la edad que perciben, tiene la mujer que muestra la foto. Si no logran ponerse de acuerdo podrán ver de nuevo la imagen pero sin hablar entre sí.

Por último, podrán intercambiar opiniones y cuando todos los alumnos logren descubrir las dos figuras (una joven y una anciana) en la fotografía, podrá mencionar el nombre del autor y sentido de la misma.



### La anciana y la joven

**Henri Marie Raymond de Toulouse-Lautrec-Monfa Tapié de Celeyran, conde de Toulouse-Lautrec-Monfa**, conocido simplemente como *Toulouse Lautrec* (*Hôtel du Bosc*, Albi, 24 de noviembre de 1864 - Malromé, 9 de septiembre de 1901) fue un pintor y cartelista francés que destacó por su representación de la vida nocturna parisiense de finales del siglo XIX. Se le enmarca en la generación del postimpresionismo.

En esta figura algunas personas podrán percibir a una anciana parisiense; al mismo tiempo otras más observarán a una mujer muy joven. Todos vemos la realidad de manera diferente de acuerdo, en parte, a nuestras experiencias pasadas, a nuestra formación y a nuestros intereses y expectativas.

Para terminar, el profesor solicitará a los alumnos, que después de discutir en sus grupos las siguientes preguntas, las respondan de manera individual en la parte de atrás de su hoja:

- ¿Alguien tuvo la verdad absoluta? ¿Por qué?
- ¿Qué tan difícil es cambiar nuestros puntos de vista cuando estamos convencidos de lo que creemos percibir en un primer momento; aun cuando escuchamos otras opiniones, las cuales también pueden ser acertadas?

### C. Cierre (Tiempo aprox. 10 min)

Mediante lluvia de ideas, el profesor guiará los comentarios del grupo hacia la comprensión de la importancia de trabajar en pequeños grupos y realizar la toma de decisiones considerando las opiniones de los demás.

Explicará que consenso significa sentir y contar con las opiniones del otro, lo que favorece, de acuerdo con los resultados de los ejercicios elaborados en esta sesión, el aprendizaje a nivel individual y en grupo. Podrá orientar la discusión considerando las siguientes preguntas:

1. ¿A qué conclusiones llegaron con estos ejercicios: el de la NASA, y el de Foto-Verdad?
2. ¿Sus decisiones fueron tomadas por consenso?
3. ¿Se escucharon?
4. ¿Se fundamentaron?

Podrá solicitar que respondan las siguientes preguntas para evaluar la sesión:

- a) ¿Cuál fue el tema de la clase?
- b) ¿Qué fue lo más importante que aprendieron hoy?

#### **4.4. Tercera Sesión.**

**Tema: La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial (1521-1810)**

**Subtema: La cocina ante el encuentro de dos mundos: América y Europa.**

(Tiempo didáctico: 2 horas).

El objetivo para la tercera sesión será:

“Que el alumno identifique a la alimentación como un proceso histórico-social de larga duración que forma parte de su vida cotidiana, a través del trabajo grupal, para reconocer la importancia de asumir una perspectiva de análisis concebida como historia total en relación con la conquista española en Mesoamérica.”

**A. Inicio.** (Tiempo aprox. 15 min.)

Una vez creadas, en la medida de lo posible, la disposición y condiciones hacia el trabajo grupal, presentamos la planeación didáctica para la tercera sesión en la

que nos fijamos como propósito abordar los contenidos disciplinarios con respecto al período colonial, a partir de la alimentación como ejemplo de la vida cotidiana.

Desde luego, sabemos que no serán suficientes dos sesiones como las que sugerimos antes para que los alumnos desarrollen ampliamente sus habilidades en el trabajo grupal, ya que en la práctica cotidiana de la docencia, la planeación didáctica de la totalidad del curso de Historia de México, deberá incluir permanentemente actividades que favorezcan el trabajo en grupo para mejorar el aprendizaje. Así como reforzar cada vez que se requiera, actitudes como la tolerancia, el respeto y la cooperación entre los jóvenes.

Sin embargo, consideramos que con el trabajo propuesto para las sesiones planeadas, lograremos verificar el reconocimiento que los alumnos pueden otorgarle al trabajo en grupo, a la comunicación efectiva entre pares, al trabajo solidario, y a las ventajas en el aprendizaje al tomar decisiones por consenso.

De tal forma, sugerimos que el profesor recapitule sobre los aspectos más importantes que considere en relación con los contenidos abordados en las dos sesiones anteriores, y enseguida presente los contenidos por desarrollar.

## **B. Desarrollo.** (Tiempo aprox. 1:30 min)

Una vez realizada la recapitulación de la clase anterior, el profesor procederá a organizar el desarrollo de la sesión.

### **Actividades.**

1. Explicación de parte del profesor, mediante diapositivas, respecto a lo siguiente: *La alimentación en la Historia de la vida cotidiana.* (Anexo:7)

Sugerimos que el profesor explique a los alumnos que a partir de esta clase se abordarán los contenidos que propone la Tercera Unidad del Programa de Estudio de Historia de México sobre el proceso de Conquista y Colonia, pero que se hará

abordando el tema de la alimentación como parte de la historia de la vida cotidiana. Enfoque desde el cual podemos reconstruir la historia del período, atendiendo a los acontecimientos momentáneos, tanto como a las largas permanencias y a las estructuras.

Con nuestro estudio podremos conocer rutinas, hábitos y costumbres de los hombres y mujeres del pasado para comprender el vínculo entre su vida cotidiana y el ámbito social, económico, político y cultural de su contexto histórico.

2. Lectura por parte de los alumnos e integración de conclusiones en equipo de los siguientes textos:

a) *Lo que se comía en estas tierras antes de la llegada de los españoles.*

(Anexo:8)

b) *España y sus alimentos en el siglo XV.* (Anexo:9)

c) *El encuentro de dos cocinas y de dos mundos.* (Anexo:10)

d) *La percepción del «otro» en la Primera Carta de Relación de Hernán Cortés.* (Anexo:11)

e) *La riqueza de la gastronomía mexicana.* (Anexo:12 )

f) *La globalización amenaza a culturas regionales.* (Anexo:13)

En una primera etapa del ejercicio se formarán seis pequeños grupos de 5 integrantes, leerán un texto proporcionado por el profesor, y elaborarán grupalmente un mapa conceptual, cuadro sinóptico o resumen sobre la misma.

Se dejará que los alumnos elijan el organizador gráfico en el que presentarán su información, debido a que no podemos dar por hecho que cuenten con la habilidad para elaborar mapas conceptuales, toda vez que la mayoría de los profesores tienden a prestar suficiente atención al aspecto formativo en la disciplina que imparten, descuidando en ocasiones, el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje aplicables a cualquier disciplina (habilidades transversales).

En el proceso de aprendizaje significativo el alumno debe reflexionar activamente sobre el material nuevo que se le presenta y “anclarlo” mediante sus diferencias y/o semejanzas, con el conocimiento previo. El mapa conceptual elaborado en pequeños grupos de trabajo puede conducir al intercambio de opiniones para la construcción de significados.

Ontoria (2006:31-32) señala que:

“El mapa conceptual es una técnica creada por Joseph D. Novak, quien lo presenta como estrategia, método y recurso esquemático..., se trata de una proyección práctica de la teoría del aprendizaje [*de Ausubel*],... concuerda con un modelo de educación:

- a) Centrado en el alumno y no en el profesor.
- b) Que tienda al desarrollo de destrezas y no se conforme sólo con la repetición memorística de la información por parte del alumno.
- c) Que pretenda el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona, no sólo las intelectuales.”

Continuaremos con la elaboración del ejercicio, para lo cual planeamos una segunda etapa en la que se integrarán nuevos equipos, ahora con seis integrantes (al menos con un alumno de cada grupo anterior). Por turnos cada alumno comentará a sus compañeros las conclusiones de la lectura que trabajó en la primera etapa, para que grupalmente elaboren un ensayo, cuadro sinóptico o resumen que incluya todos los temas trabajados en las lecturas.

También aquí se dejará a elección de los alumnos el recurso para presentar su información, aunque se sugerirá la elaboración de un ensayo con el fin de valorar el aprendizaje que poseen con respecto a las habilidades transversales.

3. Cada pequeño grupo expondrá en plenaria sus conclusiones.
  - a) El profesor solicitará tarea individual para su entrega en la siguiente sesión: Definición por escrito de los términos: Mestizaje e Identidad.

**C. Cierre.** (Tiempo aprox. 15 min.)

El profesor podrá concluir la sesión evaluando el trabajo desarrollado, a partir de solicitar a los alumnos la respuesta en plenaria, a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál fue el tema de la clase?
- b) ¿Qué fue lo más importante que aprendieron hoy?

<b>4.5. Cuarta Sesión.</b>
----------------------------

**Tema: La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial (1521-1810)**

**Subtema: Aprendizaje grupal y significativo sobre el mestizaje culinario en la gastronomía mexicana.**

(Tiempo didáctico: 2 horas).

El objetivo para la cuarta sesión será:

“Que el alumno ubique a la alimentación como un campo problemático de la historia de la vida cotidiana, a partir del análisis de distintas fuentes, para comprender que desde su estudio se puede conocer el contexto económico, político, social y cultural del período colonial que dio origen al mestizaje culinario.”

**A. Inicio.** (Tiempo aprox. 15 min.)

Como en las anteriores sesiones, sugerimos que el profesor inicie la sesión recapitulando sobre los contenidos abordados en la anterior, para que los alumnos ubiquen el sentido de la presente.

El profesor solicitará también la entrega de la *Tarea* encomendada una clase anterior: Definición de mestizaje e identidad. Podrá promover una lluvia de ideas para que los alumnos expresen sus comentarios con respecto a la tarea elaborada. Enseguida presentará mediante diapositivas, los contenidos a trabajar en esta cuarta sesión.

**B. Desarrollo.** (Tiempo aprox. 1:30 min.)

**Actividades.**

1. Lectura individual del siguiente texto: *La alimentación en la Nueva España*. (Anexo:14)
2. Integración en parejas para responder a la pregunta: ¿Qué diferencias sociales identifican entre la población novohispana a partir de los alimentos que se consumían?
3. Conformación en pequeños grupos para discutir la lectura, y responder un cuestionario de 12 preguntas proporcionado por el profesor.

Mediante la resolución al siguiente cuestionario, verificaremos la comprensión lograda por los alumnos sobre el contexto económico, político, social y cultural del período colonial que dio origen al mestizaje culinario.

**HOJA DE ACTIVIDAD**

Después de la lectura individual, en equipo resuelve en tu cuaderno el siguiente cuestionario.

1. Señala algunas características de la alimentación y formas de abastecimiento de la población indígena.
2. Señala algunas características de la alimentación y utensilios de la población española antes de su encuentro con el Nuevo Mundo.
3. Relaciona la caída de Constantinopla con el desarrollo del mercado mundial de alimentos.
4. ¿Qué importancia tuvo el tributo para la alimentación indígena?
5. ¿Cuál fue la importancia económica, política y social de la Ciudad de México durante el período colonial?
6. ¿Por qué se dice que la Corona española mantuvo una política proteccionista en el abastecimiento de alimentos durante la Colonia?
7. Describe cuál fue la importancia política y económica de la Casa de Contratación de Sevilla, de la alhóndiga y del pósito.
8. Además de asegurar el abasto de alimentos a la Nueva España, ¿qué otros fines tenía la política proteccionista de la Corona?
9. ¿Cuál fue la contribución de la Iglesia Católica a la producción de alimentos?
10. ¿Cómo se realizaba el traslado e intercambio interoceánico de alimentos entre Europa y América?
11. Menciona algunos productos alimenticios que fueron intercambiados entre el Viejo y el nuevo Mundo durante el período colonial.
12. Señala algunos efectos (positivos y negativos) para México que resultan del intercambio mundial de alimentos ocurrido a partir de 1492.

4. Presentación plenaria de las conclusiones obtenidas por cada pequeño grupo, a partir de la resolución al cuestionario.
5. Presentación breve por parte del profesor, mediante diapositivas, de los contenidos trabajados en esta sesión, a manera de síntesis y de reforzamiento para el aprendizaje. (Anexo: 15).
6. El profesor solicitará tarea individual para entregar en la siguiente sesión: consulta de recetarios de cocina mexicana e identificación de los ingredientes mesoamericanos y europeos para que logren establecer relaciones entre el pasado y su presente.

**C. Cierre.** (Tiempo aprox. 15 min.)

El profesor podrá concluir la sesión evaluando el trabajo desarrollado, a partir de solicitar a los alumnos la respuesta en plenaria, a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál fue el tema de la clase?
- b) ¿Qué fue lo más importante que aprendieron hoy?

<b>4.6. Quinta Sesión.</b>
----------------------------

**Tema: La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial (1521-1810).**

**Subtema: Evaluación grupal del aprendizaje.**

(Tiempo didáctico: 2 horas)

El objetivo para la quinta sesión será:

“Que el alumno y el profesor recaben la información suficiente, mediante la aplicación de diversos instrumentos de evaluación, para conocer la apropiación significativa que lograron los estudiantes de los temas trabajados durante las últimas sesiones de la Tercera Unidad de Historia de México I en el CCH.”

**A. Inicio.** (Tiempo aprox. 20 min.)

El profesor iniciará con una lluvia de ideas para comentar la tarea solicitada e identificar el origen de algunos alimentos que consumen cotidianamente.

Explicará al grupo la importancia de la gastronomía mexicana como resultado del mestizaje culinario, del intercambio cultural y de la inserción de nuestro país en el mercado mundial desde el encuentro con los europeos.

**B. Desarrollo.** (Tiempo aprox. 1:20 min.)

**Actividades.**

1. Ejercicio en pequeños grupos: Concordar y Discordar.

Con este ejercicio el alumno podrá practicar nuevamente la habilidad para el consenso, y la importancia de analizar críticamente la realidad que nos rodea antes de emitir juicios sin fundamento.

Los alumnos se integrarán en pequeños grupos de cinco o seis miembros para responder un cuestionario en una hoja individual que contendrá 10 enunciados. Deberán anotar la letra C si están de acuerdo con lo que menciona el enunciado, o la letra D si están en desacuerdo.

Al terminar el ejercicio se reflexionará en plenaria acerca de las respuestas de los alumnos.

2. Actividad en parejas para evaluar el aprendizaje alcanzado:
  - Escriban una receta de cocina en la que incluyan alimentos de ambos continentes –americano y europeo-, señalando su origen.
  - Expliquen la importancia que tuvo la alimentación en la economía de la sociedad novohispana.
  - Expliquen la importancia del mestizaje culinario producido en América a partir del Siglo XVI para el desarrollo de la gastronomía en nuestro país.

- ¿Creen importante valorar y defender la gastronomía mexicana en el contexto del mundo globalizado? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades enfrentaron al trabajar en equipos?
- ¿Qué ventajas observaron al trabajar en equipos?
- ¿Cómo consideran que se puede mejorar el trabajo en equipo?

**C. Cierre.** (Tiempo aprox. 20 min.)

Proponemos que el profesor propicie una lluvia de ideas para conocer la opinión de los alumnos con respecto al desarrollo de las sesiones y al aprendizaje alcanzado, y solicite por escrito los comentarios de los alumnos con respecto a ello, a partir de la pregunta: ¿Qué aprendí en estas sesiones?

## **CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA: LA ALIMENTACIÓN COMO EJEMPLO DE LA VIDA COTIDIANA DURANTE EL PERÍODO COLONIAL.**

La estrategia de enseñanza-aprendizaje que instrumentamos en el capítulo anterior, se aplicó en un grupo conformado, según lista oficial, por 45 alumnos, de los cuales asistieron en promedio 30 a 35 alumnos por sesión. Todos inscritos en un curso ordinario de Historia de México I, tercer semestre, turno vespertino, del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el plantel Vallejo.

Procuramos fomentar la lectura, la escritura, el trabajo de reflexión en equipo, así como la participación individual y colectiva de los alumnos, mientras que la profesora, en este caso, se desempeñó como coordinadora del aprendizaje despejando dudas, orientando las actividades a desarrollar y propiciando las condiciones para la evaluación en el cierre de la actividad.

Los resultados de la aplicación fueron a su vez base para nuestras conclusiones, mismos que nos permitieron reconocer la pertinencia de dicha estrategia, e identificar las fallas para su mejora en aras de contribuir a la generación de aprendizajes significativos y a una concepción global de la Historia.

En el apartado de *Anexos*, incorporamos algunas evidencias de cada actividad realizada por los alumnos, tanto individuales como por equipo, ya que por razones de espacio no podemos incluir el total realizado por aproximadamente 35 alumnos.

También debemos mencionar que en el grupo piloto en el que se aplicó la estrategia, el profesor a cargo nos permitió impartir el tema de **“La Alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial”**, después de que él ya había cubierto los contenidos de la Tercera Unidad de Historia de México I en la que se inscribió nuestra estrategia.

Lo anterior nos facilitó trabajar a partir de los conocimientos previos que los alumnos habían adquirido respecto a los temas de la Conquista y la Colonia, así como reconocer las mejoras que podría ofrecer nuestra propuesta en relación con el logro de un aprendizaje significativo.

El diseño de la estrategia comprendió un planteamiento didáctico para cinco sesiones de trabajo, divididas cada una de ellas en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. A continuación presentamos los resultados de su aplicación.

### **5.1. Primera Sesión.**

#### **A. INICIO.**

La primera actividad con la que iniciamos fue el encuadre, considerado como el conjunto de acuerdos explícitos que nos permitirían orientar las acciones a realizar durante las sesiones.

Debido a que la estrategia se aplicó en un grupo de alumnos que, como señalamos antes, ya habían trabajado la unidad tres con su profesor titular, pudimos constatar los aprendizajes adquiridos y trabajar a partir de ellos para intentar generar un aprendizaje significativo respecto al tema de **“La Alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial”**.

#### **Encuadre:**

En la primera sesión los alumnos se mostraban a la expectativa, un poco inquietos pues sólo se les había informado que una profesora aplicaría una estrategia de enseñanza-aprendizaje sobre los temas que ya se habían trabajado con anterioridad respecto a la Conquista y Colonia. Se les comentó que dicha actividad era necesaria para realizar una práctica docente que se integraría al trabajo de tesis para la obtención del grado de maestría en educación media superior en Historia.

Sin más, los alumnos esperaban indicaciones para las siguientes sesiones así que me presenté como profesora del CCH, y les hablé un poco acerca de mi formación profesional y experiencia docente en el Colegio. También agradecí al profesor la disposición para permitirme trabajar con su grupo durante las siguientes cinco sesiones, y solicité a los alumnos por su asistencia a clase para llevar a cabo la práctica que me permitiría mejorar mi tarea docente. Enseguida, apliqué el cuestionario *Diagnóstico* a **29** alumnos asistentes, con los siguientes resultados.

**Análisis de expectativas con base en los resultados del DIAGNÓSTICO.**

(Anexo: 16)

**1. ¿Te gusta la materia de Historia? ¿Por qué?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos que respondieron</i>
Sí	20
No	4
Poco	5

En general se mostró una disposición positiva hacia el estudio de la materia de Historia de México. Un 69% de los alumnos respondió que sí les gusta la Historia, porque les permite conocer el pasado y la cultura de su país.

Un 14% mencionó su disgusto debido a que consideran que se ve mucha teoría, o no la entienden bien. Un 17% dijo que le gusta poco, les parece aburrida o se les dificulta aprender fechas.

**2. ¿Alguna vez has reprobado Historia?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos que respondieron</i>
Sí	9
No	20

Como vemos se trató de un grupo en el que los alumnos en general muestran un compromiso e interés hacia el estudio de la Historia, ya que sólo el 31% de los encuestados, ha reprobado alguna vez la materia.

### 3.¿A qué razones le adjudicas tu éxito o fracaso en la materia de Historia?

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Pusieron atención, estudiaron y/o les gusta la materia	17
No les gusta la materia	5
Tienen mala memoria y la materia les parece difícil	4
No era buena la manera de enseñar del maestro(a)	3

Un 59% demostró interés y gusto hacia el estudio de la Historia, y de ahí su éxito en la acreditación; un 41% la percibió como difícil y/o aburrida, sobre todo al creer que deben memorizar datos, o cuando no poseen herramientas para aprender por su cuenta aunque ellos lo atribuyen al método de enseñanza del docente.

### 4.¿Qué aspectos recuerdas sobre la historia de nuestro país, ocurridos durante el período colonial?

<i>Respuesta</i>	<i>No. de respuestas</i>
Piratería, explotación y saqueo de riquezas, encomienda, repartimiento, peonaje, minería, impuestos, mercantilismo, comercio y agricultura.	37
Discriminación e injusticia social presente en la Nueva España.	24
Político-militares: gobierno, administración colonial, reformas borbónicas, proceso de colonización.	20
Religión, evangelización y papel dominante de la Iglesia Católica.	11
Arte barroco.	7
Mestizaje cultural.	6
Vida cotidiana.	1

Es claro que predomina el interés por impartir una historia económica, política y militar en detrimento de los aspectos culturales y de vida cotidiana que redunden en un enfoque más totalizante.

**5.¿Cuál o cuáles aspectos te interesaron más sobre el tema de la Colonia?**

**¿Por qué?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. De respuestas</i>
Castas, discriminación, mestizaje, sociedad, religión y cultura.	22
Saqueo de riquezas, comercio, economía, reparto de tierras.	6
Política, gobierno	3

Contrariamente a los aspectos que más recuerdan los alumnos sobre el tema de la Colonia, las respuestas en esta pregunta demuestran un mayor interés por los aspectos sociales, aunque nadie expuso sus razones.

Da la impresión de que el tema de la Colonia se orientó hacia la adquisición de aprendizajes político-militares y económicos, para hacer patente la discriminación y explotación laboral de que fueron objeto los pueblos indígenas, omitiendo los aspectos culturales que conformaron la génesis de la sociedad mexicana.

Por otro lado, los alumnos no demostraron recordar aspectos de la vida cotidiana por lo que inferimos que se debió a su desconocimiento.

**6.¿Qué de lo que aprendiste en el tema de la Colonia, te permite comprender la realidad actual de nuestro país?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. de respuestas</i>
La influencia de la religión	8
Opresión vs libertad	8

Mestizaje racial	7
Condiciones actuales del gobierno y economía	5
Formación de México	1
Nada	1

Los alumnos enunciaron explicaciones parciales y confusas sobre el papel ejercido por la Iglesia Católica como de sometimiento; el proceso de colonización como causante de la opresión que se vive en estas tierras; y algunos, al mestizaje racial como el único aspecto que identifican en la actualidad con raíces en el período colonial.

Esto demuestra la adquisición de un aprendizaje parcial sobre el complejo proceso histórico que se vivió entre 1521 y 1810, que atiende aspectos económicos, militares y políticos en detrimento de los socio-culturales.

**7. ¿Qué relación tienen los temas que estudiaste en la unidad de la Colonia con tu vida diaria? ¿Por qué?**

<i>Características de la respuesta</i>	<i>No. Respuestas</i>
No logran precisar la relación de los temas que estudiaron en la unidad de la Colonia con su vida diaria, o simplemente mencionan que no existe ninguna.	12
Identifican a la religión como un problema que continúa a la fecha; en algún caso se muestra también cierta intolerancia hacia el derecho de profesar libremente algún culto.	8
Encuentran relación con el idioma que hablan.	4
Encuentran relación con el mestizaje racial del que provienen.	3
Relaciona la libertad actual como resultado de la lucha	3

por eliminar la opresión del pasado.	
Mencionan que los temas de estudio son útiles porque les aportan conocimiento o cultura.	3

Si atendemos a la idea de que el aprendizaje significativo se logra en mayor medida cuando se trabaja con contenidos cercanos a la realidad de los alumnos para arribar a conocimientos nuevos, hace falta propiciar la reflexión sobre la relación pasado-presente y con ello el manejo de las nociones de cambio, continuidad y simultaneidad históricos.

**8. Piensa, ¿De qué manera el conocimiento que adquiriste sobre el tema de la Colonia te podría ayudar a participar más activamente para beneficio de tu comunidad? ¿Por qué o cómo lo harías?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Podrían enseñar a otros la historia del país.	11
No tienen claro el cómo podría resultarles útil, o respondieron que no le serviría para participar más en su comunidad.	8
Para decirle a la gente que no debe permitir abusos.	4
Para evitar la discriminación.	3
Para combatir a la Iglesia y no ser manipulados.	3

Los resultados expresan la necesidad de vincular la teoría y la aplicación del conocimiento para la resolución de problemas de la vida diaria del estudiante.

**9. ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos que respondieron</i>
Sí.	20
Más o menos.	6
No.	3

Aunque un 69% de los alumnos que contestaron mostraron agrado hacia el trabajo en equipos, podemos ver también cierta resistencia de un 9% que expresaron su disgusto. Un 21% mostraron indecisión al contestar “*más o menos*” o “*A veces*”.

La razón que dan de su respuesta se muestra en el siguiente cuadro:

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>	<i>%</i>
A favor del trabajo en equipo porque se facilitan las tareas.	17	58
A favor del trabajo en equipo porque conocen otros puntos de vista.	6	21
No les gusta trabajar en equipo porque los obliga a depender de otros.	6	21

Algunas explicaciones que dieron fueron las siguientes:

- *“Sí y no. Sí porque hay compañeros que son trabajadores y no porque hay otros que no hacen nada.”*
- *“No, dependes de todos, en caso de error se recalca en todos los integrantes.”*
- *“No, pues casi no le hablo a mis compañeros y en segundo lugar no me gusta que me queden mal o quedar mal y afectar a los demás.”*
- *“Sí, porque es más rápido la actividad (realizarla). No, porque a veces no cumplen con su parte del trabajo.”*
- *“A veces, porque en algunas ocasiones, la gente con la que trabajo de igual manera coopera con la actividad; en algunas ocasiones la gente con la que me ponen a trabajar, no hace nada y me lo dejan todo a mí.”*
- *“En parte si y no, sí porque cuando es mucho trabajo te ayudan a terminar un poco más rápido, y no porque se ponen a platicar y cuando quedan, no sé 10 min. De 30 min. Ya se ponen a trabajar.”*
- *“Pues algunas veces porque mis ideas muchas veces no concuerdan con los demás.”*

Como vemos, el trabajo grupal es útil, y al parecer la mayoría de los alumnos así lo percibe, sobre todo porque comentan que se facilitan las tareas. Lo cierto es que le atribuyen sólo un carácter utilitario y no de formación integral, además de que no poseen herramientas para una adecuada ejecución. Amaya (2007:25-26) expone algunos comentarios que nos permiten comprender esta problemática:

“El hombre de hoy necesita reconocer y mostrar su ser individual. La búsqueda de amor en un grupo está en segundo lugar, luego del reconocimiento de la propia individualidad frente a los otros. Una necesidad común en un grupo es la de reconocerse individuos singulares.”

De acuerdo con los resultados, los alumnos no observan la utilidad del trabajo grupal en función de la “felicidad” que podría representarles el sentido de pertenencia al grupo, sino por la utilidad y beneficios prácticos que les reporta.

#### 10. ¿Te sientes parte integrante de este grupo? ¿Por qué?

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	25
No.	1
Indefinidos.	3

La razón que dan a su respuesta fue:

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>	<i>%</i>
Se siente parte del grupo porque participan en clase.	13	45
Se siente parte del grupo porque tiene buena relación con sus compañeros (as)	10	34
Se siente parte del grupo porque el maestro los toma en cuenta.	2	1
No se siente totalmente parte del grupo porque sus compañeros(as) no los tratan bien.	4	14

Observamos que al no tener conocimiento sobre lo que significa el trabajo grupal efectivo, del compromiso y responsabilidad que se requieren al integrarse en un equipo y en general al trabajo del grupo entero, así como de la utilidad que puede reportar para el aprendizaje, un 55% de los alumnos le atribuyen a factores externos (la relación con sus compañeros, la actitud del maestro, etc.) su agrado o desagrado frente a esta didáctica.

**11.¿Qué has necesitado hacer o qué no has hecho para sentirte o no parte integrante de este grupo?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Participar en clase.	15
Ser ellos mismos.	7
Ser muy sociables.	4
No respondieron.	2
No han trabajado con sus compañeros.	1

Los resultados demuestran que el 76% de los alumnos es consciente de que participando activamente, y mostrándose tal como son, pueden ser aceptados en el grupo y por lo tanto, sentirse parte de este.

El 14% considera que al socializar puede sentirse parte del grupo, lo que lleva a pensar que sólo podría trabajar efectivamente con quienes ha logrado llevarse bien, lo cual debe evitarse si se desea aprender realmente a trabajar con otros.

Un 3% reconoce que su falta de interés lo ha llevado a no sentirse parte del grupo.

El 10% restante no ha logrado identificar las causas de su desintegración, y habrá que proporcionarle herramientas para que reconozca las dificultades que se le presentarán al tener que trabajar con los demás, si no logra desarrollar habilidades como la empatía, cooperación, co-responsabilidad, entre otras.

**12.¿Qué relación crees que existe entre el trabajo en equipo y el logro de tus aprendizajes, es decir, consideras que aprendes más, o menos o es indistinto cuando trabajas solo que cuando lo haces en equipo? ¿Por qué?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Aprenden más al trabajar en equipo.	12
Aprenden más al trabajar solos.	9
Aprenden igual al trabajar en equipo que cuando lo hacen solos.	4
El aprendizaje depende del tipo de personas que integren el equipo.	2
En equipo hay más presión para el trabajo.	1
En equipo cada quien se especializa en un tema.	1

Los resultados demuestran que si bien, un 41% de los alumnos desconocen los aspectos teóricos del trabajo grupal, mediante su experiencia al trabajar en pequeños grupos han adquirido un mejor aprendizaje. Asimismo, se encuentra un 31% de alumnos no ha encontrado ventajas mediante este tipo de trabajo.

Finalmente se encuentra un 28% restante de alumnos que no distinguen claramente la relación entre el trabajo en equipo y el logro o no de aprendizajes, y no por falta de experiencia, sino porque al hacerlo muy probablemente han carecido de una formación para ello.

**13.¿Cómo evaluarías tu participación en el grupo durante las clases del tema de la Colonia? Deficiente, regular, buena, muy buena.**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Muy buena.	2
Buena.	16
Regular.	11

Estos datos nos dan una idea de la disposición de los alumnos hacia el estudio del tema que desarrollaremos. En un 62% pareciera positiva (buena a muy buena); mientras que en un 38% se puede prever como regular.

**14.¿Cómo evaluarías la adquisición de tus aprendizajes en la unidad de la Colonia? Deficiente, regular, buena, muy buena.**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Muy bueno.	8
Bueno.	15
Regular	6

Es interesante observar cómo un 79% de los alumnos se autoevalúan poseedores de un Muy bueno a buen aprendizaje. Lo que indica que existen nociones generales sobre el tema de la Conquista y la Colonia especialmente de carácter político-militar y económico; y que comprenden los efectos de la dominación española en el papel subordinado que tiene México ante las potencias.

Sin embargo, carecen de una visión total de la historia en donde se incluyan aspectos culturales y de la historia de la vida cotidiana, que son importantes para favorecer un enfoque total y no fragmentario de los hechos históricos.

**Presentación breve de los contenidos.**

Utilicé diapositivas para presentar el tema a desarrollar titulado “La alimentación como ejemplo de la vida cotidiana durante el período colonial”.

Explicué que con dicho tema pretenderíamos cubrir los contenidos que se proponen en la Unidad Tres del Programa de Estudio de la materia de Historia de México I, que trata sobre la Conquista y Colonia, los cuales ya habían sido estudiados por ellos con anterioridad, pero que para el propósito de nuestro trabajo, se trabajarían como sigue:

**HISTORIA DE MÉXICO I  
UNIDAD III  
CONQUISTA Y COLONIA 1521-1810**

**TOTAL DE SESIONES: CINCO SESIONES DE 2 HS.  
CADA UNA.**

**PROPÓSITO GENERAL DE LA UNIDAD**

*"Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas, a partir de las características de la conquista y la Nueva España para entender la génesis de la sociedad mexicana."*

**ÁMBITO PROBLEMÁTICO DE ESTUDIO: LA  
ALIMENTACIÓN COMO EJEMPLO DE LA VIDA  
COTIDIANA DURANTE EL PERÍODO COLONIAL.**

**CONTENIDOS:**

- ❖ Hacia la construcción de un grupo. (Primera sesión).
- ❖ La toma de decisiones por consenso para mejorar el aprendizaje. (Segunda sesión).
- ❖ Aprendizaje grupal y significativo sobre el mestizaje culinario. (Tercera sesión).
- ❖ Aprendizaje grupal y significativo sobre la Nueva España y sus alimentos. (Cuarta sesión).
- ❖ Conclusiones y evaluación grupal del aprendizaje. (Quinta sesión).

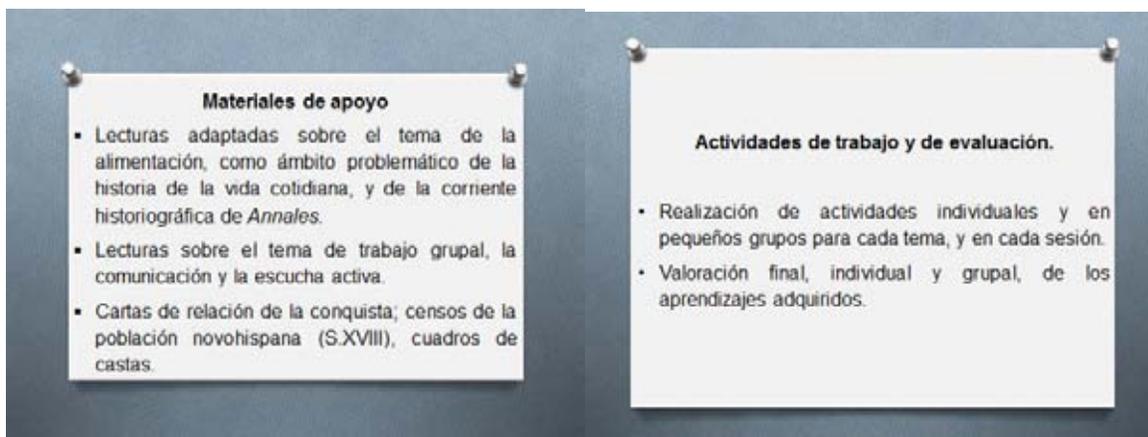
**APRENDIZAJES A LOGRAR:**

***Informativos***

- a) Conocer.- Algunas características económicas, políticas, sociales y culturales de la Nueva España, período 1521-1810.
- b) Comprender.- El proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas, que a su vez les permita entender la génesis de la sociedad mexicana.
- c) Manejar.- Diversas fuentes de información histórica para conocer los hechos históricos.

***Formativos***

- a) Desarrollar habilidades para buscar, clasificar, seleccionar y criticar fuentes históricas, primarias y secundarias, y con base en ello, ofrecer una interpretación sobre el proceso histórico de la Nueva España, y sus repercusiones en la conformación de la sociedad mexicana.
- b) Practicar la habilidad de la lectura y la redacción.
- c) Desarrollar actitudes de solidaridad, tolerancia y respeto hacia las ideas de otros, discusión, reflexión y negociación colectiva, empatía histórica, reconocimiento del legado cultural (en este caso gastronómico) del México antiguo.



## B. DESARROLLO.

Después de la presentación del tema sobre el cual girarían las sesiones, así como de las actividades por desarrollar, procedimos a solicitar la realización de la lectura individual de los textos proporcionados a cada uno de los alumnos, y sus respectivas anotaciones en su cuaderno.

De tal forma, se estaría propiciando un acercamiento hacia los aportes teóricos sobre la concepción del trabajo grupal y del aprendizaje significativo que puede resultar de esta didáctica, tanto como la disposición hacia nuestra propuesta.

Como antes, aquí también presentamos una diapositiva en la que se mostró el subtema, su objetivo y actividades.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Cabe recordar que en la sección de *Anexos* de este trabajo, se incluyen los textos sugeridos a lo largo de esta planeación didáctica todos ellos adaptados de diferentes fuentes con las referencias bibliográficas respectivas. Asimismo, se incluyen las evidencias del trabajo realizado por algunos de los estudiantes del grupo piloto en el que se aplicó esta estrategia de enseñanza-aprendizaje.

---

**PRIMERA SESIÓN.****SUBTEMA: Hacia la construcción de un grupo.**

(Tiempo didáctico, después del encuadre: 60 min.)

**OBJETIVO:** Que el alumno reconozca la importancia del trabajo grupal a través de practicar habilidades como la lectura, la redacción, escucha activa, y coordinación de tareas favorables para el logro de un aprendizaje significativo.

**ACTIVIDADES:**

1. Lectura individual de los siguientes textos: (Tiempo aprox. 25 min.)
    - a) Concepción de grupo. (*Anexo 1*)
    - b) La importancia de la comunicación. (*Anexo 2*)
    - c) Saber escuchar. (*Anexo 3*)
    - d) La subjetividad. (*Anexo 4*)
    - e) Aprendizaje grupal y significativo. (*Anexo 5*)
  2. Ejercicio de comunicación A-B-C, en equipos conformados por tres integrantes. (Tiempo aprox. 15 min.)
  3. Discusión mediante lluvia de ideas acerca de la importancia de la comunicación en el trabajo grupal, y de las ventajas de trabajar con otros para generar aprendizajes grupales y significativos. (Tiempo aprox. 10 min.)
  4. Cierre de la sesión y solicitud de tarea para la siguiente clase. (10 min.)
- 

**Realización individual de lecturas.**

Los alumnos realizaron la lectura que se les asignó, y en algunos casos subrayaron e hicieron anotaciones en su cuaderno. Algunos mostraron resistencia ante esta actividad pero su disposición mejoró a medida que avanzaban en la lectura, quizá porque se trató de textos breves y de contenido distinto al que acostumbran estudiar en sus clases de Historia.

Lo anterior, nos lleva a pensar en la necesidad de que los profesores consideremos relevante el aprendizaje, no sólo de los contenidos disciplinarios, sino de todas aquellas habilidades denominadas transversales que les serán útiles a los alumnos a lo largo de sus estudios, como son la lectura y la redacción.

Cabe mencionar que en una primera práctica docente, realizada con el grupo de un profesor que había favorecido el trabajo de la lecto-escritura desde el inicio del curso, se observó una mejor disposición y habilidad; los resultados no se presentan aquí porque fueron fundamentalmente de carácter pedagógico, aun así los consideramos para nuestras reflexiones.

### **Ejercicio de comunicación en equipos de tres integrantes A-B-C.**

Al concluir la lectura, se conformaron equipos de tres integrantes para realizar el ejercicio de comunicación A-B-C descrito en el capítulo anterior. Los alumnos comprendieron lentamente el sentido de la actividad, pues les resultó difícil escuchar con atención y esperar turno para expresar sus ideas.

### **Reflexión plenaria mediante lluvia de ideas.**

Reflexionamos grupalmente sobre la importancia de la comunicación, y de las ventajas de trabajar con otros para generar aprendizajes grupales y significativos.

#### **B. CIERRE.**

Concluimos la sesión haciendo con un balance de lo visto en clase:

- a) Conocer sobre la importancia y la utilidad de trabajar con los demás.
- b) Reconocer las dificultades de la comunicación y escucha efectiva.
- c) Practicar la habilidad de la lectura y la escritura.

Finalmente, solicité la resolución de un *test* individual como tarea para la siguiente clase, sobre la habilidad de escuchar.

<b>5.2. Segunda sesión.</b>
-----------------------------

#### **A. INICIO.**

### **Recapitulación y revisión de tarea.**

Iniciamos con la discusión en plenaria sobre las respuestas al cuestionario que 32 alumnos entregaron como *tarea*, es claro que tres alumnos que no asistieron a la primera sesión, solicitaron la tarea y la realizaron; uno más no la hizo. El grupo se conformó por **33** alumnos en esta segunda clase.

Les indiqué que podrían compartir lo que descubrieron acerca de su forma de comunicarse y de su habilidad para escuchar a los demás. Aquí los resultados: (Anexo: 17)

- **¿Aunque te imagines el final de lo que te están diciendo, escuchas sin interrumpir?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	25
No.	8

- **¿Escuchas sin dar importancia a los factores externos (historia, profesión, estética, clase social, etc.) del interlocutor?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	26
No.	7

- **¿Juzgas antes de finalizar la exposición?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	16
No.	17

- **¿Dejas que tu interlocutor acabe de hablar sin interrumpirle?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	27
No.	6

- **¿Intentas escuchar entre líneas?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	23
No.	10

- **¿Tratas de comprender lo que te dicen y por qué te lo dicen?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	31
No.	2

- **¿Te concentras en lo que te dicen ignorando el entorno?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	17
No.	16

- **¿Miras a los ojos de tu interlocutor?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	16
No.	17

- **Cuando hablas con otra persona, ¿Interrumpes lo que hacías y le das tu total atención?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos</i>
Sí.	12
No.	21

- **¿Escuchas con la misma atención a personas de distinto sexo o edad?**

<i>Respuesta</i>	<i>No. Alumnos que respondieron</i>
Sí.	23
No.	10

Según la prueba aplicada, a mayor número de respuestas afirmativas sería mayor la habilidad de escucha atenta. Cada cuestionario contó con 10 preguntas, y se aplicaron 33 cuestionarios, lo que da un total de 330 preguntas, de las cuales: 216 fueron respuestas afirmativas, y 114 fueron negativas.

La valoración que hicieron los alumnos respecto a sus respuestas, indica que la mayoría se percibe con dificultades para escuchar de manera atenta y respetuosa a otras personas. Al responder en la parte de atrás de la hoja de este pequeño *test*, a la pregunta: **¿Qué consideras que debes hacer para mejorar tu forma de escuchar?** (Anexo: 17-A).

Algunos comentarios fueron los siguientes:

- *“Yo creo que para aprender a escuchar mejor lo que nos rodea, lo recomendable sería colaborar y tratar de captar más ideas de la persona que nos hable; el pensamiento que nos quiera transmitir. Y no juzgar lo que nos dicen, por ejemplo: si el tema no me interesa y no quiero prestarle atención, intentar enfocarme en eso que no me interesa para poder comprender mejor al que me hable.”*
- *“Pues tratar de escuchar más cuando una persona me cuenta algo aunque el tema no sea de mi interés.”*
- *“Poner mi total atención a la persona que me habla, ya que al no hacerlo puedo hacer que la persona se sienta ignorada, a pesar de que en verdad la escuche.”*
- *“Tratar de poner más atención cuando me cuentan algo, concentrarme y olvidarme de los distractores, saber escuchar.”*
- *“Poner más atención puesto que me distraigo muy fácilmente tratar de concentrarme [sic] al escuchar a las personas.”*
- *“Tratar de prestar menos atención a los demás o al propio medio, ya que me distraigo un poco y dejo de escuchar o más bien de entender lo que dice.”*
- *“Concentrarme más en escuchar a las demás personas, darles su tiempo, para que se expresen completamente, y no juzgar antes de tiempo u opinar antes de que no escuche completamente a la persona.”*
- *“Pienso que debo poner más atención en lo que me están diciendo porque a veces me distraigo y empiezo a pensar en otras cosas y se me olvida lo que me estaban contando.”*
- *“Tratando de dar más importancia a las personas y los temas del cual están hablando.”*
- *“Poniendole [sic] más atención a la persona con la cual estoy hablando. No interrumpirla, ni hacer conjeturas antes de tiempo, para entenderla.”*

Como vemos, la actividad resultó útil para favorecer la adquisición de aprendizajes actitudinales pues contribuyó a que los alumnos comprendieran la importancia de escuchar con atención, y reconocieran sus fallas al comunicarse con los demás.

El efectivo intercambio de experiencias repercute en el aprendizaje que se logra a nivel grupal, al enriquecer las experiencias personales y ampliar los marcos individuales de referencia.

Concluí la primera parte de esta sesión recapitulando algunos aspectos vistos en la anterior, y enfatizando lo que se anota al final del cuestionario: “Si **oír** es percibir los sonidos que nos rodean, **escuchar** es captar su sentido. El arte de escuchar está basado en tratar de entender lo que *nos dicen* y lo que *no nos dicen*.”

### **Presentación del subtema y actividades por desarrollar.**

Presenté en una diapositiva el subtema y actividades por trabajar.

#### **SEGUNDA SESIÓN.**

**SUBTEMA: Toma de decisiones por consenso para mejorar el aprendizaje.**  
(Tiempo didáctico: 2 horas.)

**OBJETIVO:** Que el alumno comprenda la importancia de la toma de decisiones por consenso a través de practicar habilidades como la formulación clara de ideas, argumentación, escucha activa para desarrollar la capacidad de reconocer aciertos y fallas en aras de ampliar el marco personal de referencia y favorecer el aprendizaje grupal y significativo.

#### **ACTIVIDADES:**

1. Recapitulación y revisión de tarea. (Tiempo aprox. 10 min.)
2. Lectura individual del texto: Decisiones por consenso vs. por votación. ( Anexo 6)  
(Tiempo aprox. 15 min.)
3. Ejercicio individual y en equipo: «La NASA». (Tiempo aprox. 40 min.)
4. Reflexión grupal y escrito individual sobre la importancia del consenso para mejorar la toma de decisiones en la resolución de problemas. (Tiempo aprox. 15 min.)
5. Ejercicio de «Foto-Verdad», individual y en equipo. (Tiempo aprox. 20 min.)
6. Reflexiones por escrito en torno al ejercicio realizado. (Tiempo aprox. 10 min.)
7. Lluvia de ideas sobre las conclusiones y cierre de la sesión (Tiempo aprox. 10 min.).

## B. DESARROLLO.

### Realización de lectura.

Continuamos la segunda sesión con la realización individual de la lectura: *Decisiones por consenso vs por votación*. (Anexo: 6).

Al parecer los alumnos se acostumbran fácilmente a la lectura individual de textos breves, lo cual no debe ser siempre así, pues es fundamental estimular gradualmente la habilidad para leer textos más complejos que a la larga les permita seleccionar y analizar fuentes documentales propicias para la comprensión e interpretación objetiva de los hechos históricos, entendiendo a estos a la reconstrucción que realiza el historiador sobre el pasado; habilidad propia de la ciencia histórica.

La actividad de lectura no rebasó los 15 minutos, y los alumnos subrayaron o hicieron anotaciones respecto a su contenido. Un alumno solicitó retirarse de la clase y el grupo quedó conformado por **32** alumnos para realizar este ejercicio.

### Ejercicio individual y en equipo: La NASA. (Anexo: 18)

Continuamos con la realización del ejercicio titulado: La NASA, y que expusimos en el capítulo anterior, obteniendo los siguientes resultados:

<b>Alumno</b>	<i>Diferencia grupal</i>	<i>Diferencia personal</i>	<b>Alumno</b>	<i>Diferencia grupal</i>	<i>Diferencia personal</i>
1	36	46	17	42	38
2	36	41	18	42	40
3	32	38	19	32	40
4	35	48	20	34	36
5	34	38	21	36	33

6	42	55	22	36	32
7	35	50	23	34	62
8	34	46	24	34	48
9	36	43	25	35	44
10	35	42	26	42	54
11	34	34	27	42	31
12	44	50	28	42	56
13	32	34	29	32	42
14	32	44	30	32	46
15	44	36	31	35	34
16	35	30	32	44	48

Según muestra la tabla anterior, de 32 alumnos que realizaron este ejercicio, 24 obtuvieron una diferencia personal mayor a la grupal, con respecto a la clave que ofrece la NASA.

Este resultado nos permite comprobar que un 75% de los alumnos que hicieron el ejercicio logra resolver mejor los problemas cuando lo hacen en equipo, que si lo resuelven individualmente. Ellos así lo comprendieron y lo expresaron en sus comentarios: (Anexo: 18-A)

- *“Creo que en grupo tengo más posibilidades de trabajar mejor al igual que aprender.”*
- *“Creo que mientras estamos en grupo son menos los errores cometidos, y tal vez esto suceda porque mientras hicimos el censo pudimos comparar más respuestas que probablemente solos no habiéramos pensado, ya que el conocer estas nuevas ideas u opciones tuvimos una nueva perspectiva que ahora ayuda a comparar y a ver la gran importancia de trabajar en grupo.”*

- *“Creo que funcionó mejor cuando lo hicimos en equipo porque compartimos las ideas y así mejorar el orden que cuando estábamos solos.”*
- *“Este ejercicio me ayudó a entender que si pasara esta situación sobreviviría más en grupo.”*
- *“...Dos cabezas piensan mejor que una y ya. Fundamentamos cada quien nuestras respuestas y hasta cambiamos de opinión en algunas cosas, aprendí a que siempre es válida la opinión ajena y enriquece mucho.”*
- *“De una manera grupal hay una mayor probabilidad de sobrevivir.”*
- *“Creo que es más importante tomar decisiones escuchando las diferentes opiniones de las personas, ya que cambia tu punto de vista acerca de algunas cosas y puede ayudarte a mejorar, pero tú también puedes ayudar a corregir las opiniones de los demás.”*
- *“Podemos llegar a la conclusión de que las decisiones en grupo pueden tener un mejor resultado, nuestras decisiones fueron tomadas por consenso, escuchamos los diferentes puntos de vista y se fundamentaron estos mismos para llegar a un acuerdo. Aprendimos a escuchar y respetar las decisiones de los demás.”*
- *“En general grupalmente tuvimos mejores opiniones, provocando una diferencia menor, lo cual nos demuestra que basar nuestro conocimiento en una lluvia de ideas escuchando a la gente genera por lo regular (no siempre) un mejor resultado. Nos escuchamos y por lo mismo logramos consensarnos, lo cual me agrada pues a pesar que no trabajé con compañeros que normalmente lo hago nos respetamos y organizamos...”*

No obstante los resultados anteriores, la tabla también muestra que 8 alumnos, es decir un 25% del total que realizó el ejercicio, obtuvo una diferencia personal menor a la grupal, lo que significa que tendrían más posibilidades de resolver los problemas ellos solos que trabajando en equipo.

Aparentemente esto sería así, de no ser porque quienes obtuvieron dichos resultados se perfilaron en cierto modo como líderes al tiempo que intentaban

imponer sus ideas ante el resto, lo cual en muchos casos se logró, desviando los resultados del equipo hacia un resultado menos favorable para la mayoría en atención a la opinión del líder.

En la hoja de reflexión, algunos comentaron lo siguiente: (Anexo: 18-B)

- *“Pues cada quien sobrevive como quiere y como cree es más conveniente para sí mismo...”*
- *“Trabajando en equipo se supone que teníamos que sobrevivir puesto que somos un equipo pero en el ejercicio creo que no se vio así ya que mi puntuación individual yo hubiera sobrevivido. Creo que tal vez si lo pensamos bien y trabajamos en equipo podríamos lograr un mejor resultado.”*
- *“Trabajando en equipo e intercambiando ideas se supone que tendríamos mayores posibilidades de vivir. Y fue todo lo contrario, tal vez se debió a que no nos escuchamos como deberíamos.”*
- *“A pesar de que trabajamos en equipo nuestras respuestas debieron ser más apegadas a la clave, y no fue así mi decisión personal creo que fue un poco mejor.”*

Podemos ver que al trabajar en pequeños grupos, los alumnos enfrentan situaciones que no saben manejar y ante las cuales el profesor debe intervenir para orientar hacia la resolución de los conflictos.

Por lo general, están acostumbrados a *“repartirse”* las actividades, aunque desconozcan el resto de los contenidos de una tarea. De ahí que muestren disgusto porque algunos de sus compañeros no cumple con su parte, pues deberían estar formados para realizar un trabajo grupal, en donde por un lado, se concienticen sobre el compromiso que implica trabajar con otros; y por otro, apoyen a sus compañeros de menor rendimiento.

También es necesario enseñarles a distribuir las actividades de modo que todos logren un aprendizaje general de la tarea, y no un conocimiento fragmentado específico de la actividad que realizaron y que los llevó a desatender al resto. Se trata en suma, de integrar los esfuerzos para lograr los objetivos de la tarea propuesta; y además, propiciar una formación integral en relación con la adquisición de actitudes favorables para el trabajo con otros.

Es importante reflexionar sobre lo anterior, ya que al parecer la tendencia del sistema educativo se dirige hacia el fortalecimiento del individualismo y la competencia entre pares, lo que si bien resulta necesario para salir adelante en el actual ámbito productivo, también impide -cuando se descuidan los valores como la solidaridad y la cooperación- la exitosa integración de los jóvenes al ambiente de las relaciones humanas que también exige gran colaboración.

**Realización del ejercicio: Foto-Verdad.** (Anexo: 19)

Con este ejercicio, la mayoría de los alumnos logró reconocer que cada persona tiene una forma particular de entender la realidad, y ello depende de sus experiencias pasadas y de su formación socio-cultural. Que resulta tan válida la experiencia personal como la de los demás para el proceso de aprendizaje. Las respuestas de los alumnos al observar la imagen de “La anciana y la joven”, se pueden sintetizar como sigue:

<i>Lo que percibieron los alumnos</i>	<i>No. Alumnos</i>
Mujer joven de entre 22 y 32 años.	8
Una joven y una anciana.	26

Curiosamente, ningún alumno observó solo a una mujer anciana. Si aceptamos la idea de que la realidad se aprecia de acuerdo con nuestras experiencias, los alumnos que realizaron el ejercicio son muy jóvenes y en su mayoría no rebasan los 17 años, por lo que resulta entendible que en su experiencia no se encuentre

aún muy formada la representación de la senectud, ni posean suficientes imágenes mentales sobre la misma. Algunos comentarios individuales que entregaron por escrito fueron los siguientes:

- *“29 años, puede ser una mujer joven ya que se ve como volteada”.*
- *“En mi opinión puede ser de 32 por el porte de una mujer bolteada [sic] con un velo en su cabeza y un tipo de abrigo.”*
- *“20-28 años la joven. Y tal vez la anciana de unos 76-80años.”*
- *“20-25, pues yo digo que tiene esa edad, porque no presenta arrugas ni canas. Yo digo que en esta imagen se pueden dar distintas respuestas.”*
- *“30 años, pues la primera imagen parece una joven”.*
- *“28 años, es una mujer joven ya que tiene un porte muy fino al igual que se ve como una mujer con clase.”*
- *“Depende qué mujer. Una puede tener 20 años, la otra como 70.”*

A continuación solicité a los alumnos que se reunieran en equipo para comentar sus respuestas, y acordaran en conjunto la edad de la persona que aparece en la fotografía. Les pedí que sus reflexiones las entregaran individualmente por escrito como respuesta a la pregunta:

### ***En la discusión grupal ¿Quién tuvo la verdad?***

Algunos comentarios fueron: (Anexo: 19-A)

- *“Diría que todos porque participamos, aunque dicen que son 2 mujeres, pero yo solo veo una, la mujer joven y no la de edad mayor. Cada quien tiene un punto de vista diferente.”*
- *“Todos, porque cada quien ve cosas diferentes en la imagen, es el punto de vista de cada uno, por lo que creo que todos son válidos.”*
- *“A mi parecer todos tuvieron algo de verdad en sus opiniones ya que cada quien dio su punto de vista, y cada quien tiene diferente punto de vista y hay que discutir.”*

- *“La verdad en este caso es relativa dependiendo el punto de vista y percepción [sic] personal de cada uno en el equipo.”*
- *“En realidad cada quien tiene diferentes puntos de vista y creo que todos tienen cierto grado de verdad en su respuesta, ya que hay 2 personas en la imagen y alguien ve a las dos y otros solo a una.”*
- *“Todos tenemos distintas percepciones, pero coincidimos en algunos aspectos, lo cual podría facilitar el encontrar una mejor explicación.”*

Los comentarios reflejan que los alumnos comprendieron que nadie posee la verdad absoluta respecto a la realidad que nos rodea. Cada quien tiene puntos de vista valiosos que, como resultado de su experiencia, van conformando su manera de ver el mundo, lo cual resulta enriquecedor para mejorar el trabajo grupal.

### **C. CIERRE.**

Propicié un ejercicio de reflexión para evaluar los aprendizajes alcanzados en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué aprendieron en la clase de hoy?

¿Para qué les será útil este aprendizaje?

Las ideas que expresaron demostraron que como resultado de las dos primeras sesiones de trabajo, se lograron los siguientes aprendizajes:

- a) Identificar al trabajo grupal como una didáctica favorable para el aprendizaje.
- b) Distinguir la utilidad de trabajar con los demás frente al trabajo grupal.
- c) Reconocer al proceso de comunicación efectiva y de escucha activa como elementos inherentes al trabajo grupal.
- d) Practicar algunos requisitos necesarios para lograr una comunicación efectiva, y para la toma de decisiones por consenso.
- e) Desarrollar actitudes y valores como la cooperación, respeto a las opiniones de otros, asertividad.

Consideramos haber logrado crear condiciones favorables para que los alumnos se dispusieran hacia el trabajo grupal, aspecto útil para abordar los contenidos de la enseñanza de la Historia.

### **5.3. Tercera Sesión.**

#### **A. INICIO.**

Recapitulé sobre los aspectos trabajados anteriormente para reforzar lo aprendido.

#### **Presentación del subtema y actividades por desarrollar.**

Presenté en una diapositiva el subtema y actividades por trabajar:

##### **TERCERA SESIÓN.**

**SUBTEMA: La cocina ante el encuentro de dos mundos: América y Europa.**  
(Tiempo didáctico: 2 horas).

**OBJETIVO:** Que el alumno identifique a la alimentación como un proceso histórico-social de larga duración que forma parte de su vida cotidiana, a través del trabajo grupal, para reconocer la importancia de asumir una perspectiva de análisis concebida como historia total en relación con la conquista española en Mesoamérica.

##### **ACTIVIDADES:**

1. Recapitulación y presentación del subtema por trabajar. (Tiempo aprox. 15 min.)
2. Presentación del profesor de los siguientes temas: (Tiempo aprox. 20 min.)
  - a) La alimentación en la Historia de la vida cotidiana (Anexo:7)
2. Lectura individual e integración de conclusiones por equipo (Tiempo aprox. 55 min.):
  - a) Lo que se comía en estas tierras antes de la llegada de los españoles. (Anexo:8)
  - b) España y sus alimentos en el siglo XV. (Anexo:9)
  - c) El encuentro de dos cocinas y de dos mundos. (Anexo:10)
  - d) La percepción del «otro»: Primera Carta de Relación de Hernán Cortés. (Anexo:11)
  - e) La riqueza de la gastronomía mexicana. (Anexo:12)
  - f) La globalización amenaza a culturas regionales. (Anexo: 13)
3. Presentación en plenaria de conclusiones por equipo. (Tiempo aprox. 20 min).
4. Solicitud de tarea para la siguiente clase y cierre de la sesión. (Tiempo aprox. 10 min.)

#### **B. DESARROLLO.**

Explicué a los alumnos, mediante diapositivas, en qué consiste el estudio de la historia de la vida cotidiana y de la alimentación como uno de sus ámbitos problemáticos. Precizando que este enfoque forma parte de la denominada Nueva

Historia, en la que se inscribe por su puesto, la perspectiva teórica de *Annales*, y que sería con esta visión que trataríamos el estudio de los contenidos de la Tercera Unidad que indica el programa de la asignatura.

Los alumnos conformaron equipos de seis integrantes; a cada equipo le repartí un texto diferente relacionado con la cocina ante el encuentro de dos mundos: América y Europa.

### **Lectura individual e integración de conclusiones por equipo.**

La lectura se realizó individualmente para luego integrar sus conclusiones grupalmente. Algunos equipos elaboraron cuadros sinópticos; otros más resúmenes, y algunos cuantos esbozaron lo que pretendió ser un mapa conceptual pero con algunas deficiencias.

La elaboración de mapas conceptuales permite valorar la habilidad que los alumnos han adquirido para organizar y jerarquizar los principales conceptos de los temas abordados. De modo que, en el caso de los estudiantes con los que trabajamos queda claro que tienen las nociones básicas para su elaboración pero les falta aprender a clarificar las relaciones entre ideas y conceptos en su representación gráfica por lo que consideramos necesario que los profesores brindemos el bagaje necesario para su elaboración.

En total se elaboraron seis escritos, uno por cada equipo correspondiente al tema que les fue asignado. No siempre los titularon con el nombre del texto proporcionado, pero en general demostraron la comprensión de su contenido. (Anexo: 20)

- Cuadro sinóptico: *“España y sus alimentos en el siglo XV”*. En este, los alumnos mencionan algunos alimentos que aparecen en el continente americano como resultado de la introducción europea, provenientes de tres

culturas dietistas, y que producen un mestizaje gastronómico que aun subsiste.

- Mapa conceptual: “La cocina mexicana”. Los alumnos describen a la cocina como resultado de factores ambientales y culturales, dinámicos y cambiantes. La refieren como producto de la continuidad y del cambio. Al parecer quedó clara la noción de dos categorías importantes para la comprensión de la Historia: la continuidad y el cambio, en este caso relacionados con la alimentación.
- Resumen: “La imagen del otro en el momento de la conquista”. Expresan ideas en torno al descubrimiento de América, y sobre la percepción que tuvieron los europeos e indígenas respecto al “otro”. Se demuestra que los alumnos asimilaron la noción de otredad, así como algunos aspectos que les permiten valorar el papel dominante que ejercerán los españoles como resultado de su superioridad tecnológica y militar frente a los indígenas.
- Mapa conceptual: “Primer Carta de Relación de Hernán Cortéz [sic].” También aquí, los alumnos demuestran comprender la percepción que tuvieron los españoles acerca de los indígenas, de sus hábitos y costumbres, a través de la lectura y análisis de una fuente primaria, la que identifican de tal manera. También lograron ejercitar su pensamiento abstracto, anotando lo más significativo del documento.
- Resumen: “Lo que se comía en estas tierras antes de la llegada de los europeos”. Los alumnos dieron lectura a esta fuente primaria que les permitió identificar, según se demuestra, no sólo la importancia biológica que los pobladores del México antiguo le otorgaron a la alimentación desde el surgimiento de la agricultura en América; sino también, el sentido cultural y profundamente religioso que se le confería dentro de la cosmovisión mesoamericana, misma que la conquista española vendría a modificar.
- Resumen: “La globalización amenaza a culturas regionales.” Con escrito podemos reconocer que los alumnos trabajaron algunos elementos relacionados con el fortalecimiento de su identidad. Lograron identificar a la

cocina como ejemplo del patrimonio y legado cultural, y ubicarla en el contexto de la globalización económica.

En la segunda etapa del ejercicio, cada alumno se integró en nuevos equipos de tal manera que en ellos se encontraba al menos un alumno de cada equipo anterior.

El tema en su conjunto, constituido por seis textos diferentes, se armó a manera de “rompecabezas” con las conclusiones que cada alumno expuso sobre su trabajo en la fase anterior.

La mayoría de los trabajos fueron resúmenes con párrafos del tema de cada integrante. En dos casos fueron cuadros de columnas que distinguían por separado el tema de cada participante. Un equipo elaboró un diagrama con las ideas principales aportadas por todos los integrantes. (Anexo: 21).

Lo anterior demuestra la dificultad de los alumnos para elaborar un ensayo tal y como se les solicitó, mediante el cual expusieran de manera argumentativa, las ideas principales con sus opiniones en relación con los temas en su conjunto.

De nuevo, se observó una deficiencia en el desarrollo de habilidades transversales. El profesor deberá proporcionar elementos para su elaboración, quizá desde la definición misma de ensayo hasta su metodología, y no dar por hecho, como ocurrió en este caso, que los alumnos poseen dicho aprendizaje.

### **C. CIERRE.**

Al término de la sesión, observamos que los alumnos lograron los siguientes aprendizajes:

- a) Analizar fuentes primarias de carácter histórico.
- b) Comprender nociones como continuidad y cambio históricos.

- c) Ubicar a la alimentación como un aspecto que forma parte de su vida cotidiana resultado a su vez, de un proceso de larga duración que refleja cambios y continuidades ocurridas desde la llegada de los europeos hasta nuestros días.
- d) Identificar a la alimentación como un aspecto socio-cultural problemático, inserto en el entramado socio-histórico del proceso de conquista en Mesoamérica.
- e) Reconocer que un enfoque total de la Historia requiere necesariamente del abordaje de contenidos socioculturales y no sólo políticos, militares y/o económicos.
- f) Aproximarse a las nociones de identidad y mestizaje.
- g) Valorar a la gastronomía mexicana como patrimonio cultural.
- h) Organizar grupalmente la información contenida en diferentes fuentes de carácter histórico, practicando la confrontación, discusión entre pares y el pensamiento abstracto, para obtener un producto.

#### **5.4. Cuarta Sesión.**

##### **A. INICIO.**

##### **Recapitulación y solicitud de tarea.**

Recapitulé lo visto en las anteriores sesiones con respecto a la importancia del trabajo grupal, así como de la necesidad de continuar practicando la escucha activa y la toma de decisiones por consenso para mejorar el aprendizaje de los contenidos que abordaríamos en adelante.

Generé una lluvia de ideas para escuchar las opiniones de los alumnos sobre la tarea encomendada: definición de los términos mestizaje e identidad. En algunos escritos que entregaron, lograron expresar con sus propias palabras la noción de ambos términos: (Anexo: 22)

- *“Como mexicanos, una base o aspecto de identidad, tenemos a nuestra comida, que aunque forma parte de un mestizaje y evolución de cinco siglos, y a pesar de contener varios elementos de otras culturas (europeas y orientales), es signo de identidad ante otras naciones.”*
- *“Mestizaje culinario. Son las influencias de otros países dentro de nuestra comida, por ejemplo, la influencia que tuvieron los españoles para en cierta forma cambiar la alimentación de los indígenas durante la Nueva España”.*

La deficiencia que se observó en el caso de quienes escriben la definición formal y enseguida la explican con sus palabras, fue no citar las fuentes. Esto representa una tarea más para el docente que se propone contribuir con la formación integral de sus alumnos, ya que para ellos resultará básica la habilidad de redactar adecuadamente sus informes de trabajo, no sólo para explicar un hecho histórico, sino para expresarse por escrito en cualquier disciplina.

## **B. DESARROLLO.**

Para desarrollar la sesión presenté en dispositiva, las actividades planeadas.

### **CUARTA SESIÓN.**

**SUBTEMA: Aprendizaje grupal y significativo sobre el mestizaje culinario en la gastronomía mexicana.**

(Tiempo didáctico: 2 horas).

**OBJETIVO:** Que el alumno ubique a la alimentación como un campo problemático de la historia de la vida cotidiana, a partir del análisis de distintas fuentes, para comprender que desde su estudio se puede conocer el contexto económico, político, social y cultural del período colonial que dio origen al mestizaje culinario.

#### **ACTIVIDADES:**

- 1.Lluvia de ideas sobre la tarea solicitada la clase anterior: definición de mestizaje e identidad; presentación del subtema y de las actividades que se abordarán en esta sesión. (Tiempo aprox. 15 min.)
- 2.Lectura individual del siguiente texto, adaptado para los alumnos a partir de distintas fuentes: “La alimentación en la Nueva España”. (Tiempo aprox. 30 min.)
- 3.Integración en parejas para responder a la pregunta: ¿Qué diferencias sociales identifican entre la población novohispana a partir de los alimentos que se consumían? (Tiempo aprox. 15 min.)
- 4.Conclusión en equipos sobre la lectura, y resolución de cuestionario.(Aprox. 25 min.)
- 5.Presentación ante el grupo de las conclusiones obtenidas por equipo.(Aprox. 15 min.)
- 6.Presentación en diapositivas de la síntesis del tema abordado, por parte del profesor y solicitud de tarea individual para entregar en la siguiente sesión: Consultar recetarios de cocina mexicana para identificar el origen de algunos alimentos e ingredientes nacionales y extranjeros que se consumen cotidianamente. (Tiempo aprox. 20 min.)

**Realización de lectura individual: “La alimentación en la Nueva España”, y actividad en parejas.**

Para trabajar el aspecto social del período colonial, los alumnos leyeron algunos textos que les proporcioné referentes a los hábitos y costumbres alimenticios particularmente en la Nueva España.

A partir de ello, lograron identificar algunas diferencias propias de la sociedad estamental novohispana al responder a la pregunta: **¿Qué diferencias sociales identifican entre la población novohispana a partir de los alimentos que se consumían?** Algunas parejas de alumnos respondieron: (Anexo: 23)

- *“Las cocinas de la nobleza de los terratenientes eran muy distintas a la del pueblo. La cocina rural era la preponderante, pero en los núcleos grandes de población los productos que llegaban a la mesa eran escasos, con frecuencia de baja calidad y no siempre suficientemente sanos. El producto más influenciado en su consumo, en función del poder adquisitivo, fue durante mucho tiempo la carne.”*
- *“El mexicano de esa época tenían una alimentación poco abundante pero tenía gran variedad. Las clases superiores tenían una cocina más refinada. Los plebeyos en el desayuno sólo tomaban atole... para la gente común comían tortillas de maíz, frijoles, salsa de chile y tomate, tamales y rara vez carne,... para los poderosos la comida se enriquecía más...”*

**Resolución de cuestionario en equipo.** (Anexo: 24)

Las respuestas de los alumnos a cada pregunta planteada reflejan en general una visión más amplia del proceso histórico colonial, en donde refieren aspectos culturales y sociales, además de los políticos, económicos y/o militares.

También apreciamos una mayor habilidad para la organización del trabajo en equipos y para llegar a acuerdos en relación con las respuestas por anotar. Por ejemplo, algunas respuestas fueron:

**1. Señala algunas características de la alimentación y formas de abastecimiento de la población indígena.**

*“La alimentación era muy importante y frágil por ejemplo el maíz se preparaba de distintas formas en tortillas, atole etc. Si la gente indígena ascendía en la escala social tenía acceso a una alimentación más diversa. Se abastecía con el intercambio que consistía en cambiar sus productos entre sí, se le conocía como “trueque”, también se abastecían con las famosas chinampas.”*

**2. Señala algunas características de la alimentación y utensilios de la población española antes de su encuentro con el Nuevo Mundo.**

*“Uno de los principales ingredientes en la dieta de los españoles era el trigo en forma de pan, hubo desarrollo de la ganadería y el consumo de sus derivados. También mediante la vigilia propuesta por la Iglesia se alimentaban con el pescado, con sistemas de conservación llegaba a todas partes. Después tuvieron el gusto por las especias como la canela, el azafrán, el clavo y la pimienta.”*

**3. Relaciona la caída de Constantinopla con el desarrollo del mercado mundial de alimentos.**

*“Porque al caer Constantinopla se vieron en la necesidad de buscar nuevas rutas comerciales para el intercambio de productos. “*

**4. ¿Qué importancia tuvo el tributo para la alimentación indígena?**

*“Por medio de los tributos o impuestos, los indígenas podían acceder a la alimentación, ya que el gobierno lo tenía muy controlado.”*

**5. ¿Cuál fue la importancia económica, política y social de la Ciudad de México durante el período colonial?**

*“En el aspecto político concentraba o residía el gobierno virreinal; en lo social, concentraba a la mayoría de la población, y en lo económico, concentraba la mayoría de las actividades económicas como impuestos y comercio.”*

**6. ¿Por qué se dice que la Corona española mantuvo una política proteccionista en el abastecimiento de alimentos durante la Colonia?**

*“Porque por medio de los impuestos como la alcabala, se mantenía controlado el comercio en el virreinato.”*

**7. Describe cuál fue la importancia política y económica de la Casa de Contratación de Sevilla, de la alhóndiga y del pósito.**

*“Manténia el monopolio absoluto comercial de la Corona, concesiones de licencia para viajar y almacenamiento de mercancías navales para el comercio, poseían el dominio absoluto de los impuestos. De esta manera se monopolizó el comercio.”*

**8. Además de asegurar el abasto de alimentos a la Nueva España, ¿qué otros fines tenía la política proteccionista de la Corona?**

*“Asegurar un solo nivel de precios, y lo controlaban por medio de la casa de abastecimiento como la Alhóndiga.”*

**9. ¿Cuál fue la contribución de la Iglesia Católica a la producción de alimentos?**

*“Los evangelizadores en los primeros años crearon huertos en conventos, en ellos crecieron árboles frutales que dieron naranjas, limón , lima, manzana, pera, ciruela, membrillo y durazno.”*

**10. ¿Cómo se realizaba el traslado e intercambio interoceánico de alimentos entre Europa y América?**

*“Cuando se estableció el comercio en América, las especias se desembarcaban en el puerto de Acapulco para emprender una travesía en recuas de mulas hacia el Golfo de México y de ahí continuar a Europa.”*

**11. Menciona algunos productos alimenticios que fueron intercambiados entre el Viejo y el nuevo Mundo durante el período colonial.**

*“España adoptó: papa, jitomate, maíz, frijoles, cacahuates, tabaco, etc. Los indígenas: trigo, arroz, cítricos, azúcar, zanahoria, manzana, etc.”*

**12. Señala algunos efectos (positivos y negativos) para México que resultan del intercambio mundial de alimentos ocurrido a partir de 1492.**

*“Que tanto México como Europa obtuvieron más y mejores ingredientes para mejorar su gastronomía. Sin embargo hubo un gran saqueo de productos, ayudando el desarrollo europeo e impidiendo la economía de nuestro territorio (desarrollo).”*

### **C. CIERRE.**

Para reforzar los aprendizajes finalicé con la presentación de una síntesis del tema, con información e imágenes en diapositivas. (Anexo: 15)

Solicité para tarea consultar recetarios de cocina para identificar el origen de algunos ingredientes que se incluyen en menús de cocina mexicana.

Como resultado de la evaluación al cierre de esta sesión pudimos apreciar el logro de los siguientes aprendizajes:

- a) Desarrollo de la lecto-escritura.
- b) Identificación de la alimentación como ámbito problemático de la vida cotidiana a partir del cual se reconocieron algunos aspectos sociales, culturales, económicos y políticos presentes durante el período colonial.
- c) Reconocimiento del mestizaje culinario como resultado de la fusión de la cocina europea y mesoamericana.
- d) Habilidad para organizar el trabajo en equipo.

## **5.5. Quinta Sesión.**

### **A. INICIO.**

#### **Recapitulación y solicitud de tarea.**

Para iniciar esta quinta y última sesión, recapitulé los contenidos trabajados en la anterior, y presenté las actividades que se desarrollarían. También propicié una

lluvia de ideas para que los alumnos expusieran los resultados de su tarea e identificaran el origen de algunos alimentos que consumen cotidianamente.

#### **CUARTA SESIÓN.**

**SUBTEMA: Aprendizaje grupal y significativo sobre el mestizaje culinario en la gastronomía mexicana.**

(Tiempo didáctico: 2 horas).

**OBJETIVO:** Que el alumno ubique a la alimentación como un campo problemático de la historia de la vida cotidiana, a partir del análisis de distintas fuentes, para comprender que desde su estudio se puede conocer el contexto económico, político, social y cultural del período colonial que dio origen al mestizaje culinario.

#### **ACTIVIDADES:**

- 1.Lluvia de ideas sobre la tarea solicitada la clase anterior: definición de mestizaje e identidad; presentación del subtema y de las actividades que se abordarán en esta sesión. (Tiempo aprox. 15 min.)
- 2.Lectura individual del siguiente texto, adaptado para los alumnos a partir de distintas fuentes: "La alimentación en la Nueva España". (Anexo: 14) (Tiempo aprox. 30 min.)
- 3.Integración en parejas para responder a la pregunta: ¿Qué diferencias sociales identifican entre la población novohispana a partir de los alimentos que se consumían? (Tiempo aprox. 15 min.)
- 4.Conclusión en equipos sobre la lectura, y resolución de cuestionario.(Aprox. 25 min.)
- 5.Presentación ante el grupo de las conclusiones obtenidas por equipo.(Aprox.15 min.)
- 6.Síntesis en diapositivas por parte del profesor. (Anexo: 15)
7. Solicitud de tarea individual: Consultar recetarios de cocina mexicana para identificar el origen de algunos alimentos e ingredientes nacionales y extranjeros que se consumen cotidianamente. (Tiempo aprox. 20 min.)

## **B. DESARROLLO.**

Al escuchar la participación de los alumnos, resultó interesante ver la manera como lograron precisar el origen de los ingredientes que conforman parte de su dieta, y a través de ellos, el mestizaje culinario.

Explicué la importancia de esta última sesión para valorar los aprendizajes alcanzados; y con base en ello, corregir las fallas y mejorar mi docencia para beneficio de la enseñanza de los estudiantes de bachillerato.

**Ejercicio en pequeños grupos de Concordar-Discordar.** (Anexo: 25)

Al resolver el ejercicio de Concordar-discordar, los alumnos practicaron la habilidad para establecer acuerdos y respetar las opiniones de los demás. En general, se mostraron dispuestos a expresar, e incluso a defender con argumentos sus puntos de vista para finalmente decidir la respuesta a cada pregunta planteada en la hoja de actividad de este ejercicio.

Consideramos innecesario presentar aquí las respuestas que ofrecieron, puesto que más que demostrar el aprendizaje adquirido en cuanto a contenidos disciplinarios, refleja la capacidad de los estudiantes para ponerse de acuerdo con respecto a la validez de los enunciados, modificando con ello sus esquemas referenciales al escuchar las experiencias de sus compañeros.

**Resolución en parejas del cuestionario final de evaluación.** (Anexo: 26)

Algunas respuestas de los alumnos que nos permiten valorar el aprendizaje adquirido fueron:

**1. Escriban una receta de cocina en la que incluyan alimentos de ambos continentes –americano y europeo-, señalando su origen.**

*“Tacos de bifech. Europeo: bifech (porque el ganado viene de Europa), Americano: tortilla, nopales y chile.”*

**2. Expliquen la importancia que tuvo la alimentación en la economía de la sociedad novohispana.**

*“Incluye varios aspectos importantes, en primer lugar, por la venta de estos artículos (alimentos) se recaudaban impuestos importantes para la economía de unos, y para la corona española. En algunos casos, varios comerciantes a su vez permitieron el desarrollo de la Nueva España, como el mejoramiento de la infraestructura.”*

**3. Expliquen la importancia del mestizaje culinario producido en América a partir del Siglo XVI para el desarrollo de la gastronomía en nuestro país.**

*“Enriqueció nuestra alimentación haciéndola más extensa con variedad de alimentos de distintas partes del mundo.”*

**4. ¿Creen importante valorar y defender la gastronomía mexicana en el contexto del mundo globalizado? ¿Por qué?**

*“Sí, porque son los alimentos con los que ya nos acostumbramos a consumir en nuestra dieta diaria.”*

**5. ¿Qué dificultades enfrentaron al trabajar en equipos?**

*“Que al principio algunos compañeros no trabajaban”.*

**6. ¿Qué ventajas observaron al trabajar en equipos?**

*“Que a veces el trabajo es más eficiente y más completo, y así aprendemos todos.”*

**7. ¿Cómo consideran que se puede mejorar el trabajo en equipo?**

*“Siendo pocos en el equipo.”*

### **C. CIERRE.**

Para finalizar y evaluar la sesión, le pedí a los alumnos que escribieran brevemente lo que consideran aprendieron con estas sesiones.

Algunas respuestas fueron las siguientes: (Anexo: 27)

- *“En este día pude darme cuenta de la importancia de los hechos cotidianos y su influencia [sic] que tuvieron para formar la historia que hoy en día conocemos.*

*Más que nada el poder comprender los hechos económicos y la alimentación de un período del tiempo, nos ayudará a comprender el porque del desarrollo que hoy se tiene, pues los aspectos pasados, marcan lo que hoy en día conocemos y los hechos cotidianos definen nuestra actual historia.*

*Yo creo que esta forma de trabajar y aprender a través de fundamentarnos en la vida cotidiana es algo realmente bueno y creativo, siento yo que nos ayuda a retener mayor información, hechos y nos expone e inicia a la comprensión...”*

- *“Yo aprendí que la historia no sólo se basa en hechos pasados sino también en el presente y las cosas de el ahora. En lo personal la clase es muy amena (no estresa) ¡gracias!”.*

## EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Para evaluar la estrategia de enseñanza-aprendizaje propuesta y aplicada, partimos de nuestros referentes psicopedagógicos y disciplinarios: la didáctica grupal y el abordaje de los contenidos históricos del período colonial revisados desde la alimentación como parte de la vida cotidiana.

Nos propusimos lograr que los alumnos desarrollaran capacidades y actitudes propicias para el trabajo grupal, así como una comprensión global del período histórico mencionado.

Consideramos importante señalarlo porque para fines de la evaluación, Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002:357), mencionan que:

“Es evidente que... sin un marco conceptual las prácticas evaluativas también pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda su riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de enseñanza-aprendizaje.”

De acuerdo con los autores citados, concebimos a la evaluación como una actividad que cumple dos funciones:

- a) Pedagógica.- Permite mejorar, corregir y adaptar las estrategias de enseñanza-aprendizaje a las condiciones psicopedagógicas de los alumnos.
- b) Social.- Brinda elementos de valoración cuantitativa para asignar una calificación que incida en la acreditación, certificación, promoción de un alumno.

Y es que, de acuerdo con Morán (2007:1):

“la evaluación debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje; así como para facilitarles un proceso formativo y no para sancionar, atemorizar, reprimir o desaprobar.”

Desafortunadamente en muchos casos, parece ser que la asignación cuantitativa de calificaciones se ha convertido en el fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje por sobre el proceso en sí de enseñar y de aprender.

Por otro lado, la evaluación cualitativa resulta más compleja y puede ser que las condiciones en que se desarrolla la docencia limiten la posibilidad de su realización efectiva, tanto como las exigencias institucionales que priorizan la valoración en cifras para la acreditación.

Ambas, la evaluación cualitativa y la cuantitativa son necesarias, y en nuestro caso, al no requerir de una calificación numérica que debiera ser asignada a los alumnos con los que trabajamos, tuvimos mayor oportunidad de dirigir nuestra atención hacia una valoración fundamentalmente cualitativa de los resultados, y utilizarla como un proceso didáctico que nos permita mejorar la práctica en el futuro, nuestra tarea docente. En este sentido, para evaluar la estrategia aplicada, partimos de tres interrogantes:

**1. Qué evaluamos.** Nuestra evaluación atiende al logro por parte de los estudiantes, de los aprendizajes propuestos al inicio de la planeación didáctica:

A. Contenidos Informativos. - Los estudiantes:

a) *Conocieron* algunas características económicas, políticas, sociales y culturales de la Nueva España entre los años de 1521 a 1810, a partir del estudio de la alimentación como parte de la vida cotidiana.

Los alumnos contaban con conocimientos previos sobre las condiciones político-económicas que prevalecieron en la sociedad colonial, lo que nos resultó útil para que mediante la aplicación de la estrategia ampliaran su información respecto a las características socio-culturales del período.

b) *Comprendieron* el proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas, manifestando la importancia de la introducción de nuevos cultivos y de una nueva dieta, lo que les permitió entender la génesis de la gastronomía mexicana como uno de los aspectos problemáticos en la historia de la vida cotidiana y presente en nuestra sociedad.

c) *Manejaron* diversas fuentes de información histórica para conocer los hechos históricos más sobresalientes del período colonial, por ejemplo: textos con información histórica (adaptados a partir de diferentes autores); Cartas de relación de los conquistadores a la Corona Española; censos de la población novohispana (1777); cuadros de castas; recetarios de comida.

#### B. Contenidos Formativos. - Los estudiantes:

a) Desarrollaron habilidades para el trabajo grupal, ya que durante las cinco sesiones se realizaron actividades tanto individuales como en pequeños grupos.

b) Practicaron constantemente la lectura y la redacción al elaborar escritos en los que expresaron su reflexión sobre los contenidos estudiados.

c) Expresaron por escrito su interpretación sobre el proceso histórico de la Nueva España desde un enfoque cercano a la historia global que incorporó aspectos económicos, políticos, sociales y culturales significativos del período en estudio.

d) Ejercitaron actitudes de tolerancia y respeto para escuchar las ideas de otros, y compartir las experiencias y reflexiones personales con el ánimo de concretar grupalmente las tareas propuestas.

e) Asumieron actitudes de empatía histórica con respecto a la población que habitó en la Nueva España al conocer y comprender algunos hábitos alimenticios como parte de la naturaleza de todo ser humano.

f) Valoraron el legado cultural que representa el mestizaje culinario en México, favorable al fortalecimiento de la identidad nacional.

**2. Cómo lo evaluamos.** A lo largo de las cinco sesiones de la planeación didáctica, solicitamos a los estudiantes la realización de diversas actividades individuales y grupales. Algunos de los recursos con los que procuramos promover el aprendizaje significativo de ideas y conceptos básicos fueron:

- a) Bibliográficos.- Textos adaptados de diversas fuentes históricas para su lectura, análisis y escrito reflexivo individual y/o discusión grupal.
- b) Hemerográficos.- Cartas y documentos del período colonial publicados en diversas publicaciones periódicas; recetarios de cocina mexicana.
- c) Audiovisuales.- Presentadores electrónicos con imágenes alusivas a los temas estudiados.
- d) Para verificar los aprendizajes que paulatinamente se iban adquiriendo alternamos el trabajo individual de los alumnos, con el de pequeños grupos y la reflexión en plenaria al final de cada sesión.
- e) Favorecimos la relación entre los conocimientos adquiridos propios del período colonial con su vigencia en la actualidad (relación pasado-presente), con lo cual los alumnos lograron identificar la importancia del estudio de aspectos de la vida cotidiana, como parte del proceso histórico en el que se ven insertos; y reconocieron la necesidad de seguir aprendiendo sobre la historia de nuestro país.

**3. Cuándo lo evaluamos.** Llevamos a cabo la evaluación de tipo procesual a lo largo de cinco sesiones, de dos horas cada una, en función de tres momentos didácticos:

- a) *Inicio.* Consistió básicamente en la presentación de información general sobre los contenidos a abordar que acercara a los alumnos hacia el objeto de estudio, y les permitiera recuperar los aprendizajes adquiridos en sesiones previas.

b) *Desarrollo.* Procuramos orientar las actividades hacia el acceso de información en torno a los contenidos planteados, y por otro lado, a la realización de actividades extra-aula para la búsqueda y trabajo con información complementaria que permitiera en el salón de clases la comparación, reflexión e integración grupal de ideas de los alumnos para la elaboración del conocimiento oral y escrito.

Así, pudieron arribar a la construcción de saberes como:

-Concepción de identidad y de mestizaje.

-Identificación de la relación entre la alimentación y la estructura de una sociedad como lo fue la colonial; así como entre la alimentación y los aspectos económico-políticos de este período histórico.

-Valoración de la gastronomía mexicana como elemento identitario.

-Identificación de las habilidades que se requieren para el trabajo grupal, y reconocimiento de la necesidad de trabajar con los demás para mejorar el resultado de nuestras tareas.

Todo ello a través de practicar la lectura, la escritura, elaboración de cuadros sinópticos y/o mapas conceptuales de acuerdo con el grado de apropiación que poseían respecto a estos recursos.

c) *Cierre.* Con el propósito de reconstruir los problemas de estudio, llevamos a cabo síntesis en cada sesión para que sirvieran como base para la reconstrucción de nuevos saberes en el futuro.

Como resultado de aplicar las tres interrogantes anteriores, y de acuerdo con nuestras evidencias ya comentadas, podemos concluir que los alumnos lograron:

a) Practicar la lectura y la escritura, fundamentales para todo estudiante a lo largo de su formación académica.

b) Acceder al análisis de diversas fuentes de la historia.

c) Identificar la importancia de la alimentación como parte de la vida cotidiana, y la ubicaron como parte de un contexto socio-histórico más amplio como fue el del período colonial.

- d) Considerar a la alimentación como un aspecto problemático de la historia de la vida cotidiana útil para generar un aprendizaje significativo, dada la cercanía con la realidad que ellos viven (significatividad lógica y psicológica).
- e) Relacionar hechos del pasado con el presente (Causalidad histórica).
- f) Ubicar a la alimentación en México como resultado de un proceso histórico que origina un mestizaje (en este caso culinario), y que fortalece la identidad.
- g) Reconocer la utilidad del trabajo grupal para mejorar el aprendizaje.
- h) Descubrir algunas de sus fortalezas y debilidades para realizar un trabajo grupal efectivo, útil a lo largo de su vida profesional.

La evaluación nos permitió constatar que el aprendizaje se reconstruye constantemente, tanto de parte del profesor como de los alumnos; y se da en respuesta a la interacción que se genera en el aula, de ahí que resulte más significativo y enriquecedor valorar el proceso de aprendizaje que su resultado.

Finalmente, vale la pena comentar que pese a que nuestra actividad se realizó solamente en cinco sesiones, tuvimos la oportunidad de trabajar aspectos que suelen omitirse en el proceso cotidiano de la docencia en Historia: el trabajo grupal, y los contenidos de historia de la vida cotidiana.

Consideramos por lo tanto, que valdrá la pena instrumentar la estrategia para un curso ordinario en el que cada unidad temática incorpore aspectos como los aquí trabajados, y poder valorar sus bondades a lo largo de un ciclo escolar, tiempo conveniente para modificar hábitos y actitudes tanto de profesores como alumnos, en aras de mejorar la enseñanza-aprendizaje con una visión más humana y que brinde más sentido al ser de nuestros estudiantes.

## CONCLUSIONES

En este trabajo propusimos el diseño e implementación de una estrategia de enseñanza aprendizaje para cubrir los contenidos de la tercera unidad del Programa de Estudio de Historia de México I, que se imparte en el bachillerato universitario Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y que abarca el estudio de la Conquista y Colonia entre 1521 y 1810.

Sin tener alguna garantía de que su aplicación generase aprendizajes grupales y significativos, la consideramos una propuesta viable para ello, así como para promover la reflexión en nuestra docencia sobre la importancia de incorporar una visión humanista basada en la didáctica grupal de la enseñanza e incorporar el estudio de aspectos de la historia de la vida cotidiana para intentar con ello, rebasar las fronteras de una historia meramente militar, política o económica, y ofrecer una visión totalizadora del pasado.

Diseñamos la estrategia para su aplicación durante cinco sesiones de dos horas cada una, en un grupo muestra conformado por un promedio de 35 alumnos, inscritos en el tercer semestre, turno vespertino del CCH plantel Vallejo; con el propósito de contribuir a la adquisición de un aprendizaje integral de parte de los alumnos acerca del proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas que poblaron Mesoamérica para con ello, reconocer y valorar algunos aspectos socioculturales e identitarios de nuestro país, como lo es el mestizaje culinario.

Empleamos un cuestionario diagnóstico para conocer los aprendizajes previos de los alumnos, toda vez que se trataba de estudiantes que recién había trabajado los contenidos de la Unidad Tres: Conquista y Colonia.

Los resultados obtenidos por la aplicación del diagnóstico, nos permitieron comprobar que los alumnos poseían conocimientos fundamentalmente políticos, militares y económicos en detrimento de los socio-culturales.

Por otro lado, pudimos observar que los alumnos poseían conocimientos más del tipo “memorístico” en cuanto a datos específicos de carácter económico, político y militar; pero no así, una actitud de reflexión y de crítica, sobre la Historia del período colonial, ni una visión de esta como totalidad y como proceso.

Comprobamos que los alumnos enfatizaban los aspectos de explotación y discriminación social de los que fueron objeto los indígenas por parte de las diversas instituciones políticas en la Nueva España; pero carecían de la comprensión de aspectos artísticos, culturales y de la vida cotidiana, cuando estos se inscriben como parte de la temática sugerida en los programas de estudio de historia en el CCH.

Tampoco advertimos que percibieran a la realidad actual como resultado de un proceso, en el que la historia colonial sentó las bases para la conformación de la sociedad mexicana; es decir, mostraban la falta de nociones como el cambio y la continuidad.

Por ello, les resultaba difícil encontrar la relación entre el pasado y el presente, y por tanto identificar que la Historia nos permite reconocer que el cambio se produce como efecto de la acción social de los hombres y mujeres, el cual se promueve en la búsqueda de una mejora social.

En síntesis, percibimos que los estudiantes carecían de la visión de una Historia globalizante o totalizante, que como bien señala el Dr. Aguirre (2008:57), ha sido frecuentemente mal interpretada y asumida como una historia general o universal, cuando desde el enfoque de *Annales* se refiere a la:

“Historia global que nos dice que todo lo humano y todo lo que a eso humano se conecta es objeto *pertinente y posible* del análisis histórico, y ello en cualquier época en que esto haya acontecido. Lo que, sin embargo, *no* significa que todo eso humano sea igualmente relevante, ni igualmente explicativo de los grandes procesos evolutivos de las sociedades y de los hombres”.

Y todo lo humano, relevante históricamente no ha sido exclusivamente económico, militar y/o político. De ahí que la estrategia que aplicamos favoreció la adquisición de conocimientos relacionados con lo cercano al alumno y que también han sido producto de la acción del hombre como partícipe de una sociedad, en este caso la producción gastronómica.

La alimentación, como una actividad que no sólo se concentra en la obtención de los productos necesarios para la subsistencia sino que va más allá al implicar formas y métodos de preparación de los alimentos que se modifican, a veces se enriquecen y en ocasiones se deterioran; que están inmersos en un complejo proceso cultural, económico y político al llegar a la mesa de los seres humanos hasta nuestros días.

Buscamos no sólo desarrollar una estrategia de enseñanza para el docente, sino también una estrategia para el aprendizaje del alumno. Que este mismo pueda ser capaz de utilizar la estrategia para la adquisición de nuevos conocimientos en el futuro, como es el de la organización de la información mediante mapas conceptuales, la lecto-escritura, y la habilidad para seleccionar y analizar diversas fuentes de la historia.

Pero también, la capacidad para comprender los hechos históricos de larga duración, y cuya pervivencia constatamos todos los días en nuestra vida cotidiana. Que mejor cuando esta experiencia cotidiana es compartida entre pares, porque así se fomenta en el aula.

Es por lo anterior, que consideramos que el estudio de la partiendo de elementos socio-culturales como puede ser la alimentación en la vida cotidiana, los alumnos logran acceder al horizonte de la denominada historia total o global al conocer otros aspectos que forman parte de los mismos procesos históricos de la conquista y la colonia, y que a su vez les permitieron reforzar los políticos, militares y económicos que ya poseían, adquiriendo así un aprendizaje significativo.

Sin duda, desde la perspectiva histórica de *Annales* ampliamente desarrollada en otro momento, se podrá inscribir el estudio de la historia de la vida cotidiana como propuesta viable para elaborar en una instrumentación didáctica con la que en un futuro, se proyecte también generar aprendizajes significativos.

Por ahora, en nuestra actual propuesta, consideramos que el aprendizaje de los estudiantes fue significativo no sólo porque les permitió incorporar a su estructura de conocimientos previos, conocimientos nuevos, sino porque también los contenidos resultaron potencialmente significativos al presentarse cercanos a su realidad cotidiana.

Cabe agregar que los alumnos demostraron aplicar habilidades de pensamiento abstracto, mediante la formulación de opiniones y análisis sobre la información contenida en diversas fuentes trabajadas.

El arribo gradual hacia la elaboración de concepciones más complejas al expresar con sus propias palabras nociones como la identidad, potenciaron incluso el sentido que originalmente le otorgaban; la noción de mestizaje cultural, fue otra que desarrollaron a partir de un acercamiento con lo cotidiano, pues trabajaron materiales que favorecieron la valoración sobre los alimentos que consumen día con día en su identificación como parte de un legado común.

El comentario de un alumno nos confirma lo anterior:

*“Como mexicanos, una base o aspecto de identidad, tenemos a nuestra comida, que aunque forma parte de un mestizaje y evolución de cinco siglos, y a pesar de contener varios elementos de otras culturas (europeas y orientales), es signo de identidad ante otras naciones.” (Anexo: 29)*

Como señalamos a lo largo de este trabajo, el aprendizaje significativo surge como resultado de ofrecer a los alumnos contenidos potencialmente significativos, que los lleva a partir de lo conocido hacia lo desconocido, de lo simple a lo complejo.

El tema de la alimentación como parte de la vida cotidiana es cercano al alumno, es constitutivo de su diario vivir, por lo que al resultarle lógicamente significativo funcionó como engarce entre los conocimientos que ya poseía (conocimientos previos fundamentalmente políticos y económicos), con los nuevos que ofrecían una visión más global del período histórico de la Colonia porque abordaban las costumbres, hábitos y rutinas, así como aspectos culturales desde los cuales se reforzaron los previos. Sus comentarios así lo demuestran:

*“Aprendí que aspectos tan simples de la vida cotidiana, en ejemplo: la alimentación, son tan parte de la historia como personajes importantes; que se debería tomar en cuenta otros aspectos en la Historia.*

*Además, aspectos en la vida social como ser rico o pobre sí importa en la alimentación. Ya que si una persona tiene mucho dinero tendrá la posibilidad de comprar alimentos de mejor calidad y sofisticados, en cambio una persona no tan adinerada sólo podrá consumir alimentos menos preparados.*

*Me gustó mucho la clase ya que ahora sentí que sí trabajamos como grupo y equipo, haber tenido estas clases con la maestra me hicieron reflexionar sobre varias cosas de las que no me había dado cuenta como la alimentación en la historia.” (Anexo: 30)*

En cuanto al trabajo grupal, los alumnos demostraron limitaciones en su formación para desarrollar las actividades en pequeños grupos, pues la mayoría le confería sólo un sentido práctico que les permitía resolver más rápidamente las tareas.

No sabían sobre la importancia del trabajo grupal para el desarrollo de la personalidad humana, ni de los elementos constitutivos de la comunicación para favorecer la cooperación entre los individuos. Sin embargo, a medida que se desarrollaron los diferentes momentos didácticos de la estrategia, los estudiantes mostraron una mayor disposición, así como una comprensión más profunda sobre la utilidad del trabajo grupal para el logro de propósitos comunes.

No obstante, la instrumentación del trabajo grupal en el aula, nos lleva a reconocer que para los jóvenes de hoy, el contexto sociocultural es confuso, y en este el trabajo grupal representa a veces exigencias que no quieren aceptar, les resulta difícil ceder y aceptar decisiones por consenso.

Algunos estudiantes demostraron cierto temor a perder su individualidad frente al grupo, por lo cual resulta necesario formarlos para ejercer las características de su personalidad dentro de la colectividad con tolerancia, cooperación y respeto hacia los otros.

Reflexionamos sobre la conveniencia de permitir que los alumnos elijan a sus compañeros de equipo, en especial para la realización de tareas a largo plazo, con lo que pueden dejar de percibir los resultados de su trabajo como producto de la imposición del profesor quien los integra con quienes no coinciden. Pero es un hecho que a lo largo de un curso, el aprendizaje grupal será resultado del trabajo con cualquiera de los integrantes del grupo, y no sólo con los que simpatizan.

El propósito debe ser precisamente que los jóvenes estudiantes aprendan a trabajar con los demás, que desarrollen el respeto y la tolerancia hacia las diferencias, que colaboren solidariamente entre sí, y que aprendan a organizar las

actividades y distribuir funciones, más que a repartir trabajo en función del conocimiento sobre las habilidades propias de cada integrante. Entonces estaremos propiciando aprendizajes grupales:

*“Estas 5 clases he aprendido... El aprendizaje es más fácil y se complementa mediante el trabajo en equipo. Ya que las diferentes formas de pensar de cada uno logran que podamos tener y complementar nuestros análisis con las ideas de los demás.*

*Vimos un aspecto poco estudiado de la comida típica de México, que es la gastronomía desde diferentes temas pudimos complementar dicho tema, es extenso y muy interesante, sobre todo en el intercambio de ideas que se hizo durante esta clase.*

*Fue una buena forma de trabajo (grupal) lo esencial [sic] es saber trabajar de manera conjunta y tener la disposición de hacer las cosas.” (Anexo: 31)*

Creemos que el trabajo grupal puede propiciar el sentimiento de pertenencia tan necesario en la actual sociedad. En su libro *Coordinando grupos*, Graciela Jasiner menciona que la desdicha en el ser humano proviene de diversas fuentes, una de ellas es la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos recíprocos.

La autora se remite al libro de Freud, *El malestar en la cultura*, para señalar que ante el dolor y vacío inevitable que el ser humano experimenta permanentemente a lo largo de su vida, el trabajo con los “otros” y la creación colectiva representan una oportunidad para superar, aunque sea de modo pasajero más no por eso despreciable, el malestar que se paga por formar parte de una civilización que reprime las pulsiones o deseos más innatos como la sexualidad o la agresión.

Este necesario vínculo con otros es fuente de malestar a la vez que puede ser causa para la actividad creadora, para la producción de nuevas historias, ya que el ser humano también ama y desea sentirse un todo con el mundo, menciona Jasiner: en el lazo social hay goces que se pierden para ganar otros.

Creemos también que el trabajo grupal constituye una posible vía para salir del narcisismo que enferma a los jóvenes de hoy, de ese ensimismamiento que a la larga produce soledad y adicciones en el intento de superarla.

Por otro lado, a lo largo de las cinco sesiones de nuestra estrategia, comprobamos que el trabajo grupal resultó efectivo no sólo para que los alumnos tomaran conciencia de la importancia que reviste su relación con los demás dentro del aula; sino también para que reconocieran que la historia de nuestro país abarca desde aspectos políticos, sociales, económicos y/o militares, hasta los que atañen a la vida cotidiana.

Propiciar en nuestra estrategia el estudio grupal de la alimentación como parte de la vida cotidiana del período colonial, fue una decisión que trasciende el simple deseo de incorporar aspectos novedosos en la docencia para entretener a los estudiantes. De ninguna manera pretendimos encauzar la enseñanza de una Historia anecdótica. Nuestra propuesta en todo caso, se suma a la aseveración de Ander –Egg (cf. 2005:19), cuando afirma que la enseñanza requiere cada vez más el propiciar la construcción de puentes entre la escuela y la vida. Es un hecho que esto también es lo que valoran los alumnos, y así lo mencionan:

*“Bueno mi opinión sobre estas clases es k [sic] son muy buenas didácticas y no aburridas y eso es lo que ayuda a el aprendizaje sobre todo lo que vemos son cosas de nuestra vida cotidiana que nos relacionan...”* (Anexo: 32)

Por lo anterior, asumimos como Zarzar (1983:3) que: “Un aprendizaje es más significativo mientras mayor sea su relación con la personalidad y la vida de todo el individuo.”

Es claro que en la enseñanza del pasado no sólo se trata de generar aprendizajes sobre los contenidos de la disciplina, sino de dotar a los estudiantes de la capacidad de identificarse como sujetos de la historia, mediante una formación

integral, que les permita reconocerse inmersos en una sociedad que demanda aplicar el conocimiento científico del pasado en la vida afuera de las aulas, para la construcción de un país en desarrollo permanente, que tienda hacia la distribución más inteligente y equitativa de nuestras riquezas naturales y culturales.

Solo nos resta decir que el trabajo que realizamos fue valioso en la medida que nos permitió comprobar la importancia de asumir una visión de Historia total apoyada en una didáctica grupal para promover aprendizajes más significativos, en aras de fomentar la reflexión y la crítica por parte de los alumnos con respecto a la Historia oficial que tradicionalmente se emplea para legitimar las acciones sociales, políticas y culturales de los gobiernos en turno. Lo que implicó el acercarlos a la investigación del pasado a partir de un aspecto de la realidad que está presente día a día en sus mesas: la comida, propiciando la empatía con los sujetos del ayer.

Finalmente, confiamos en que nuestros resultados servirán como base de futuros estudios tendientes a mejorar la docencia en Historia de México, y contribuir con ello al reconocimiento del trascendente papel que puede desempeñar esta disciplina para el impulso de los imperantes cambios que requiere nuestra sociedad, misma que estará en manos de nuestros jóvenes bachilleres.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE R. (2005, 6ª.ed.). *La “Escuela” de los Annales. Ayer, Hoy, Mañana*. México: Contrahistorias.
- AGUIRRE R. (2008, 13ª.ed.). *Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México: Contrahistorias.
- ALTHUSSER, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Bogotá: El Pentágono.
- AMAYA, L. (2007). *Grupos desagrupados. Evolución de la dinámica grupal*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- AMAYA S. (1980). *Sociología general*. México: McGraw-Hill.
- ANDER-EGG, E.  
\_\_(2005a). *Un puente entre la escuela y la vida*. Argentina: Espartaco-Córdoba.  
\_\_(2005b) *El trabajo en equipo*. Argentina: Espartaco Córdoba.
- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BAUER, A. (2002) *Somos los que compramos. Historia de la cultura material en América Latina*. México: Taurus.
- BAULEO, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. Colección Alternativas. México: Folios Ediciones.
- BLEGER, J. (1975) *Temas de psicología. (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BRAUDEL, F. (1986). *La dinámica del capitalismo*. México: FCE.
- BUENOSTRO, M. y BARROS, C. (2001). *La cocina prehispánica y colonial*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Tercer Milenio.
- BURKE. Peter. (ed.) (2009) *Formas de hacer historia. Segunda Edición*. Madrid: Alianza Editorial.
- CADOCHE, L. (2007). *Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Sus implicancias en el aula de matemáticas*. Argentina: Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Litoral Esperanza, Santa Fe.

- CASTELLS, L. (ed.) (1995). *La Historia de la vida cotidiana*. Madrid: Marcial Ponds.
- CHEHAYBAR Y K. (2007) (3<sup>a</sup>.ed.). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México: UNAM-IISUE-Plaza y Valdés.
- CONRADO R. (1907). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*. México: Bouret.
- CRESPI, F. (1997). *Acontecimiento y estructura. Por una teoría del cambio social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CRUCES C. (2006). *Lo que México aportó al mundo*. México: Quarzo.
- DÍAZ B. (1983). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México: UNAM-Nueva Imagen.
- DÍAZ-BARRIGA A. y HERNÁNDEZ R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- ELIAS, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FLORES F. (Coord.) (2010). *Estudios Mexicanos: Historia, Arte y Literatura. Época Virreinal. Tomo II*. México: UNAM.
- GARCÍA R. (2008). *Cocina Prehispánica mexicana*. México: Panorama Editorial.
- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- GOFFMAN, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. H.F. Martínez de Murguía.
- GONZALBO A. (2006) *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. México: El Colegio de México..
- HARTUZ P. (2004). *Dinámica de grupos*. “Dinamización de metodologías y procesos para la democracia participativa.” BizkaikoAstialdi eta SuperketaEskola.
- HELLER, A. (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México: Enlace-Grijalbo..

- HUSSERL. (1962, 2ª. Ed.). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*, Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.
- IGGERS, G. (1998). *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*. Barcelona: Idea Books.
- JASINER, G. (2007). *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- JOHNSON D. y JOHNSON R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- JUÁREZ L. (2000). *La lenta emergencia de la comida mexicana ambigüedades criollas 1750-1800*. México: Porrúa.
- JÜRGEN K. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Ponds, Ediciones de Historia.
- LEVI, G. (1990). *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea.
- LONG, J. (Coord.) (2003). *Conquista y Comida. Consecuencias del encuentro de dos mundos*. México: UNAM.
- MAFFESOLI, M. (2001). *El instante de eterno: El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- MAHIEU, P. (2005). *Trabajar en equipo*. México: Siglo XXI.
- MARTIN, M. (1996). "Reflexiones en torno a la difusión del Patrimonio Histórico.", *En: MARCELO, Martín. y RODRÍGUEZ Barberán, Fco. Javier (coords.) Difusión del patrimonio histórico*. España: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- MEAD, G. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós: Buenos Aires.
- MINTZ, S. (1996). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. Colección la falsa tortuga. México: CONACULTA, CIESAS.

- MORÁN O. (1986). “Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica.” En: *Fundamentación y Operatividad de la Didáctica*. México: Ediciones Gernika.
- ONTORIA, P., MOLINA, R. y LUQUE, S. (2006). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid, España: Narcea.
- PICHÓN-RIVIÉRE, E. (1977). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- REYNA M. (2004). *El aprendizaje grupal en la formación de educadores. Una perspectiva psicosocial*. Colección Educación Núm. 24. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ROGERS, C. (1987). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RUBIAL G. (1999). *La Nueva España*. México: Consejo Editorial para la Cultura y las Artes, Tercer Milenio.
- SÁNCHEZ V. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.
- SANDOICA H. (2004). *Tendencias historiográficas actuales*. España: Akal.
- SCHETTINO M. (1990). “La enseñanza de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria”, en: LERNER, Victoria. (Comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: UNAM-Instituto Mora.
- SCHUTZ, A. (1972). *La fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- SIERRA, J. (1991). *Obras Completas. Discursos*. México: UNAM.
- SOUSTELLE, J. (1953). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- STIGLIANO, D. y GENTILE, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- TORRES T. (2009). *Economía del pan. Consumo y configuración territorial en México*. México: UNAM-IIE.
- TREPAT, C. (2006, 4ª.ed.). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

- WALTON, J. (1995). "Aproximaciones a la historia de la vida cotidiana en Inglaterra, 1850-1940." *En*: CASTELLS, L. ed. *La Historia de la vida cotidiana*. Madrid: Marcial Ponds.
- ZARZAR C.  
\_ (2000). *La didáctica grupal*. México: Progreso.  
\_ (2008). *Habilidades básicas para la docencia*. Serie Biblioteca del Docente. México: Patria.
- ZORRILLA A. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM-IISUE.

## REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- BROUSSEAU, G. (1983) "Les obstacles épistémologiques et les problèmes d'enseignement": *Recherches en didactique de mathématiques*, núm.4.2.
- FLORES O. (1979). "El CCH, una institución universitaria que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social". *Documenta*, núm. 1.
- GEERTZ, C. (1980). "Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social." *American Scholar*, vol. 49, núm. 2.
- SÁNCHEZ S. (2003). *Padrón del Arzobispado de México 1777*. México: Secretaría de Gobernación/Archivo General de la Nación.
- UNAM. (1974). "Carta de Diego Ortiz Parrilla a Juan Francisco de Güemes y Horcasitas". *Estudios de Historia Novohispana*. Vols. V., VI y VII.
- UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*.
- UNAM-CCH. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de estudios Actualizado*.
- UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Programas de Estudio de Historia de México I y II*.

- UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2011). *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*.
- ZARZAR C. (1983). "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo." *Perfiles Educativos*, núm. 1 (20).

## P Á G I N A S   E L E C T R Ó N I C A S

- MORÁN O. (2012, octubre y noviembre). *El aula como espacio social de aprendizaje. Perspectiva desde la investigación y el aprendizaje grupal*. Primera, Segunda y Tercera parte. México: Academia de Humanidades, FES-Acatlán, UNAM. Extraída el 17/III/2014 desde <http://www.lahojavolander.com.mx>
- Morán O. ((2007). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. México: UAM-Xochimilco. Extraída el 17/IV/2013 desde <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>
- Fernández M. (2013). *Dificultades en el aprendizaje de la Historia*. México: Psicopedagogía.com Extraída el 08/09/2014 desde <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=181>
- PRATS, J. (2012) *Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española*. Madrid: Histodidáctica. Extraída el 29/VII/2014 desde [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=78:dificultades-para-la-ensenanza-de-la-historia-en-la-educacion-secundaria-reflexiones-ante-la-situacion-espanola-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118)
- Raggio, S. *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula*. Argentina: Centro de Investigaciones Sociohistóricas (CISH). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Pág. 1. Extraída el 03/12/2013

Desde

[http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2508/1/CLIO\\_8\\_2004\\_pag\\_95\\_111.pdf](http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/2508/1/CLIO_8_2004_pag_95_111.pdf)

- “Cooperar” Extraída el 14/VI/2013 desde  
<http://lema.rae.es/drae/?val=cooperar>
- “Raffaele Romanelli” Extraída el 18/VIII/2014 desde  
[http://it.wikipedia.org/wiki/Raffaele\\_Romanelli](http://it.wikipedia.org/wiki/Raffaele_Romanelli)
- “Hans-Ulrich\_Wehler” Extraída el 18/VIII/2014 desde  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Hans-Ulrich\\_Wehler](http://es.wikipedia.org/wiki/Hans-Ulrich_Wehler)
- “Estrategia” Extraída el 25/IX/2013 desde  
<http://lema.rae.es/drae/?val=estrategia>
- “Estrategia Didáctica” Extraída el 25/IX/2013 desde  
[http://www.ecured.cu/index.php/Estrategia\\_Did%C3%A1ctica](http://www.ecured.cu/index.php/Estrategia_Did%C3%A1ctica)
- “Quaderni Historici” Extraída el 02/03/2014 desde  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Quaderni\\_Storici](http://es.wikipedia.org/wiki/Quaderni_Storici)
- “Examen Diagnóstico Académico ciclo escolar 2010-2011” Extraída el 26/02/2013 desde <http://www.cch.unam.mx/planeacion/queeseleda>

# ***A N E X O S***

## **ANEXO 1.**

### **LECTURA: CONCEPCIÓN DE GRUPO.**

Al ser el hombre un ser biopsicosocial ha requerido a través del tiempo de participar en grupos, uniendo sus esfuerzos ha logrado satisfacer diversas necesidades prioritarias para su subsistencia. Una definición que circula en la red (“Grupo”: *web*) nos ofrecen una idea de lo que comúnmente se considera que es un grupo:

...conjunto de personas que desempeñan roles recíprocos dentro de la sociedad. Seres humanos/personas que comparten objetos de interés, o que trabajan juntos...; conjunto de personas asignadas o autoasignadas, de acuerdo a habilidades, conocimientos, y competencias específicas... para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador.

Como vemos, el término grupo se emplea para designar tanto a una pequeña unidad de individuos hasta una colectividad, una institución, una multitud. Lo cierto es que la simple reunión de unas cuantas personas o de muchas de ellas en un mismo espacio físico no significa que exista un grupo ya que éste “no nace” sino que “se hace”.

Lo que queremos decir es que para que un grupo exista como tal debe construirse una serie de condiciones propicias para su funcionamiento. Dichas condiciones están presentes cada vez que surge una agrupación, pero no siempre son reconocidas por quienes las conforman ni por quienes las dirigen, de ahí que el simple hecho de encontrarse reunidos con otros les haga pensar que forman parte de un grupo, y pocas veces reparen en la importancia de conocer sus características para dirigir su desempeño efectivamente hacia el cumplimiento de sus metas.

Por eso más que definir el término “grupo”, nos interesa destacar los elementos que están presentes en su conformación y en su funcionamiento, independientemente de su tamaño y de sus fines.

En un primer momento debemos considerar que los miembros de un grupo cuando enfrentan una tarea por realizar, se conducen con pautas y comportamientos que aprendieron en su estructura familiar; sus sentimientos, ideas y actitudes están orientados por las experiencias vividas desde su infancia.

Paulatinamente tienen que internalizar y adoptar nuevos comportamientos, asumir roles y generar expectativas que van surgiendo ante las diferentes situaciones por las que atraviesa el grupo, de modo que las experiencias vividas en el seno familiar se irán ajustando a las que se viven grupalmente permitiéndole al individuo expresar nuevas conductas.

Al irse estableciendo estas nuevas actitudes aparecen ansiedades o temores que hacen que las personas se resistan al cambio. Intentarán seguir aplicando los mismos métodos aprendidos en familia para resolver una tarea, aun cuando ésta requiera de la colaboración grupal y de la experiencia de otros, hasta que en algún momento desarrollen una apertura de pensamiento que les permite adoptar nuevas conductas para abordar la tarea encomendada al grupo. Naturalmente este proceso es complejo y no ocurre al mismo tiempo en cada uno de los miembros del grupo, además intervienen factores afectivos que pueden detener por momentos el desarrollo progresivo de la apertura de pensamiento.

Estos factores afectivos pueden llevar a que en el grupo aparezca un “líder sabotador” que se resiste al cambio, el cual se contraponen a otro que surge conocido como “líder de progreso” que será quien se encargue de llevar adelante la resolución de la tarea. La responsabilidad del coordinador del grupo será la de encauzar los propósitos de ambos en una sola dirección.

Podemos decir, en palabras de un estudioso clásico de la teoría grupal llamado Armando Bauleo (1982) que un grupo funciona cuando los liderazgos son cumplidos por todos, pues si no se cumple la rotación en los liderazgos y éstos siempre son los mismos individuos, puede resultar como consecuencia el enfrentamiento de ambos líderes, lo cual impedirá la realización exitosa de los propósitos del grupo.

Algunos otros elementos que aparecen durante el proceso de formación y de funcionamiento de un grupo son la pertenencia, la pertinencia y la cooperación.

Mientras que la pertenencia corresponde a la ligazón o vínculo que se va desarrollando entre los miembros del grupo, la cual se percibe de acuerdo con el grado de interés y participación en la relación con los otros integrantes. La pertinencia es la relación y apego a la tarea por realizar, y no sólo responde a motivaciones personales sino también a motivaciones grupales como el compromiso de cumplir con los demás.

La cooperación por su parte, es la posibilidad de aportar la mayor cantidad de recursos útiles para la realización de la tarea. A veces se piensa que la competencia es contraria a la cooperación, pero como ambas son pautas aprendidas en contextos sociales determinados, se pueden emplear igual para cumplir los propósitos del grupo.

Ahora bien, un actor fundamental dentro del funcionamiento del grupo es el coordinador, quien regularmente debe cumplir también el rol de observador. Su papel no sólo consiste en planear y orientar las actividades a realizar, sino que también debe interpretar, las conductas, las emociones de los integrantes cuando interactúan para realizar la tarea.

Deberá ubicar desde un primer momento al grupo como grupo, para luego ir identificando los liderazgos y la relación que se da entre ellos y la actividad por desarrollar. Su atención no sólo debe estar puesta en el vínculo que establece con el grupo sino en la realización de la tarea que llevará a cabo ese grupo. Bauleo A. (1982:50) resume así el rol del coordinador: “están-aquí-ahora-conmigo para hacer la tarea.”

De acuerdo con lo anterior, resulta clara la importancia de conocer las etapas por las que atraviesa la formación de un grupo. No es algo ya dado, el coordinador y sus integrantes deberán hacer un esfuerzo de comprensión y de adaptación ante las diferentes fases, así como promover y efectuar diversas técnicas de integración para favorecer una dinámica acorde al cumplimiento de las tareas que se considera requieren del trabajo grupal.

#### **Referencias:**

- BAULEO, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. México: Folios Ediciones.
- “Grupo” Extraída el 14/VI/2014 desde <http://es.wikipedia.org/wiki/Grupo>

## **ANEXO 2.**

### **LECTURA: LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN.**

**Texto adaptado de:** BATEMAN, T. y SNELL, S. (2005, 6ª.ed.: 450-477) *Administración. Un nuevo panorama competitivo*. México: Mc Graw Hill.

La comunicación es la transmisión de información y significado de una parte a otra a través del uso de símbolos compartidos. En este proceso intervienen un *emisor* quien transmite información al *receptor* (persona a la que se destina el mensaje).

El emisor tiene un significado que desea comunicar y lo codifica en símbolos (por ejemplo, las palabras que elige para el mensaje). A continuación, el emisor *transmite*, o envía, el mensaje a través de algún canal, como puede ser un medio verbal o escrito.

El receptor *decodifica* o lee el mensaje e intenta *interpretar* el significado del emisor. El receptor puede proporcionar retroalimentación al emisor al codificar el mensaje en respuesta a su mensaje.

A menudo, el proceso de comunicación se ve interrumpido por el *ruido*, o interferencia en el sistema, que bloquea el entendimiento perfecto. El ruido puede ser cualquier cosa que interfiera con una conversación precisa: teléfonos que suenan, pensamientos acerca de otras cosas o, sencillamente, fatiga o tensiones.

Ser un comunicador hábil es esencial para coordinar con éxito a un grupo; pero no hay que olvidar que la comunicación debe fluir adecuadamente entre todos sus miembros (horizontal y verticalmente).

La comunicación vertical puede ser ascendente o descendente. Es ascendente la que se dirige desde los integrantes de nivel jerárquico inferior en un grupo y que deben reportarle resultados a sus superiores, o al líder. Es descendente, cuando la información se dirige desde el líder hacia sus compañeros de nivel jerárquico inferior.

La comunicación horizontal es la que fluye entre los integrantes de un mismo nivel jerárquico dentro de un grupo de trabajo.

También existe un tipo de comunicación formal cuando la información se transmite por medios escritos u orales adaptados específicamente para la realización efectiva de una tarea. Puede ser informal, en la medida que es menos oficial y tiene que ver más con asuntos coloquiales, chismes, etc., que no necesariamente están relacionados con la tarea a desempeñar por el grupo de trabajo.

Es importante fomentar la comunicación en todos los sentidos (horizontal y verticalmente) así como en sus tipos formal e informal, de esta forma se promueve el intercambio de experiencias, el flujo de mayor cantidad de información para resolver una tarea, así como una mayor interacción entre los miembros de un grupo, lo que tiende a favorecer un mejor desempeño.

Sin duda, también es necesario cuidar que el ruido u otros distractores no interfieran significativamente en la transmisión de los mensajes, así como desarrollar ciertas habilidades para la escucha activa la cual consiste en focalizar intencionalmente toda la atención en el emisor, ya sea en un grupo o cuando se conversa con alguien en privado.

### **ANEXO 3.**

#### **LECTURA: SABER ESCUCHAR.**

Para que la comunicación se desarrolle de manera efectiva, y se convierta en un medio que permita la construcción de relaciones aceptables entre las personas, es necesario aprender a escuchar, y no sólo a oír.

La mayoría de las personas nos limitamos a oír lo que nos dicen, antepone nuestras ideas, a veces incluso ni siquiera permitimos que el otro termine de expresarse cuando le ofrecemos una respuesta, una solución o peor aún lo interrumpimos o nos distraemos constantemente.

Lo que necesitamos aprender es a escuchar de manera activa a quienes nos muestran su interés por compartirnos algo, o bien, a las personas con las que requerimos realizar alguna tarea pues de esta forma podremos mejorar los resultados.

La escucha activa es una estrategia desarrollada por Carl Rogers (1987), quien la definió como un conjunto de comportamientos y actitudes que posibilitan el que un receptor se concentre en la persona que habla, muestre interés por ella y demuestre que le ha entendido. En algunos artículos de la red (“Escucha Activa”: *web*) se refiere que la escucha activa es la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo.

Para habilitarse en la escucha activa es conveniente intentar en la medida de lo posible seguir algunas reglas:

- Dejar de atender varias cosas a la vez, sólo a nosotros mismos o aparentar que escuchamos.
- Generar un clima emocional acogedor.
- Expresar al otro que le escuchamos, mostrando interés por su mensaje.
- Mostrar empatía con lo que siente o expresa.
- Parafrasear o resumir lo que el otro ha dicho, y resaltar lo que nos ha llamado la atención lo que permite que el hablante amplíe la información sobre lo que hemos enfatizado.
- Reflejar el estado emocional señalándole que entendemos cómo se siente.
- Mostrar aceptación y respeto por lo que se dice aunque no se esté totalmente de acuerdo.
- Expresar palabras de cumplido sobre lo agradable que resulta la conversación con la persona.
- Respetar los silencios que se produzcan en la conversación.
- Proponer síntesis parciales que ayuden a centrar el asunto.
- Disposición psicológica como observar con atención al otro.
- No distraerse, no juzgar y no ofrecer ayuda o soluciones cuando no se pide.

Estas son sólo algunas reglas que al practicarlas regularmente favorecen una comunicación más efectiva, tan necesaria para todo ser humano, y no sólo para la realización exitosa de las tareas encomendadas a un grupo de personas.

**Referencias:** “Escucha Activa” Extraída el 11/IX/2013 desde [http://es.wikipedia.org/wiki/Escucha\\_activa](http://es.wikipedia.org/wiki/Escucha_activa)

#### **ANEXO 4.**

##### **LECTURA: LA SUBJETIVIDAD.**

La subjetividad hace referencia al sujeto, así como la objetividad lo hace hacia el objetivo u objeto. Al comunicarnos con los demás debemos tener cuidado de no ser demasiado subjetivos, es decir, hay que evitar considerar el mensaje que recibimos a partir de cómo éste puede afectarnos.

De acuerdo a nuestra experiencia o también por otros factores como nuestra educación, religión, cultura o moral suele ser normal que las cosas nos afecten y les demos un sentido distinto al que le dan otras personas, pero cuando nos comunicamos con otros debemos procurar que esto no interfiera. Nuestros prejuicios, como parte de nuestra subjetividad, pueden convertirse en fuertes obstáculos para construir relaciones sanas y duraderas, o bien, para cumplir metas de trabajo grupales.

Aunque toda comprensión que realiza el ser humano sobre lo que le rodea está impregnada de un cierto subjetivismo, el exceso de subjetividad en nuestra forma de actuar y de relacionarlos con los demás puede llevarnos hacia el subjetualismo radical. Esto significa que nuestra forma de percibir el mundo, nuestras creencias, juicios y valores sólo son válidos para mí y para cierto tipo de personas con las que coincido, excluyendo y juzgando a otros, o aislándome de aquellos que piensan de modo diferente.

Es necesario reconocer que cada persona tiene sus propias experiencias y éstas la han formado para actuar y pensar como lo hace. El respeto a la subjetividad de los demás, así como la preferencia que le demos a las circunstancias objetivas por las que nos reunimos con otros, nos permitirá mejorar nuestras relaciones, y concretar los propósitos de un trabajo grupal.

#### **ANEXO 5.**

##### **LECTURA: APRENDIZAJE GRUPAL Y SIGNIFICATIVO.**

Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al profesor y a los estudiantes que están reunidos en un salón de clases, como seres sociales, integrantes de grupos. Se requiere valorar la importancia de aprender a relacionarse con los demás y aceptar que el conocimiento no está acabado, sino que se construye con la participación de todos. El grupo es un medio y una fuente de experiencias para cada uno de sus miembros, lo que posibilita un mayor y un mejor aprendizaje ya que a través de él, se cambian o bien, se reafirman los conocimientos individuales.

Para trabajar de manera efectiva en un grupo hay que crear, en primera instancia, al grupo, pues el hecho de que muchas personas se encuentren reunidas en un mismo lugar no significa necesariamente que conformen un grupo. La psicología social se ha encargado de estudiar los elementos que intervienen en el proceso de formación de un grupo, y se ha demostrado que cuando éste existe como tal, el aprendizaje que obtiene cada uno de sus miembros es mayor al que obtendrían con un trabajo individualizado.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> El estudio del fenómeno grupal y del aprendizaje significativo que puede obtenerse a través del grupo fue desarrollado por el psicólogo argentino Enrique Pichón-Rivière y sus seguidores. Cf. PICHÓN-RIVIERE, E. (1977) *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Entender así el aprendizaje, como resultado del trabajo de grupo, supone un cambio, una nueva visión del profesor y de los estudiantes. La clase tradicional en la que el profesor expone “todo” lo que sabe durante una o dos horas, produce alumnos pasivos quienes esperan recibir del profesor el conocimiento ya acabado para memorizarlo, repetirlo y “pasar” el examen.

Al hablar de aprendizaje grupal, se concibe a los estudiantes como sujetos activos que elaboran grupalmente tanto la información recibida del profesor como la que ellos mismos buscan y descubren. En este proceso de elaboración, la emoción tiene un papel muy importante, ya que condiciona las actitudes con las que el grupo enfrenta y procesa dicha información.

El papel del profesor con respecto a la información consiste en orientar y facilitar su adquisición, en despertar el interés del alumno para que la amplíe y la confronte por su cuenta y en otro momento. Aquí la emoción juega un papel importante, ya que el alumno que busca ampliar la información aprende movido por sus propios intereses y afectos; el hecho de dar la información al grupo, de discutirla y confrontarla con otras informaciones obtenidas por los alumnos, lleva al estudiante a una actitud de búsqueda constante y de confrontación permanente. El profesor sólo deberá completar la información que el grupo ha adquirido, menciona SANTOYO, R (1981): “Dentro de la concepción de aprendizaje grupal, el profesor se convierte en un coordinador del proceso de aprendizaje”.

El alumno necesita saber qué aprende, sentirse productivo y aportar él mismo de su propia experiencia. En el aprendizaje grupal se propicia la creatividad, el desarrollo de nuevas ideas, la transformación de lo conocido, y de esta manera se favorece un aprendizaje significativo, en el que tanto profesor como estudiantes deben integrarse para llevar a cabo juntos la tarea de aprender.

El aprendizaje significativo supone que el alumno adquiera conocimientos que tengan sentido y relación con lo que ya conoce, y que sean factibles de aplicar a su realidad a diferencia del aprendizaje memorístico y repetitivo.

Para lograr que el estudiante adquiera un aprendizaje grupal y significativo, los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprender y desarrollar habilidades para interactuar, comunicarse, observar, complementarse unos con los otros y superar barreras que a lo largo del proceso, detienen su aprendizaje. Deberán buscar relacionar la información nueva con la que ya poseen sobre los temas que se imparten en sus asignaturas, y tratar de encontrar alguna aplicación práctica en su vida diaria.

En el proceso de aprendizaje grupal la comunicación cumple un papel fundamental, pues a través de ella, sea o no eficiente, se produce la interacción y por consecuencia el intercambio de la información.

Al trabajar en grupo se producen diversas circunstancias, conocidas como barreras, que dificultan la comunicación efectiva y que pueden llevar a malos entendidos, o a entablar relaciones superfluas. Estas barreras pueden ser ambientales, por ejemplo el ruido, el clima, diversas distracciones; barreras verbales tales como la forma de hablar, el idioma, el uso de tecnicismos, modismos y barbarismos, el no saber escuchar, etc.; y las barreras interpersonales como las suposiciones incorrectas y percepciones distintas.

Por eso es importante que el alumno aprenda a comunicarse de manera eficaz y que esté alerta ante la presencia de cualquiera de estas barreras para que procure superarlas, lo que le llevará a entablar mejores relaciones a lo largo de su vida, y en el ámbito escolar a acelerar su rendimiento como estudiante. Para ello se requiere saber escuchar; aceptar que nadie posee la verdad absoluta sobre ningún tema; comprender, respetar y ponerse en el lugar del otro; todas ellas habilidades difíciles de conseguir y para lo cual no se nos prepara.

El sistema educativo no ha tomado en cuenta estos aspectos que son indispensables para un correcto aprendizaje y para la vida de todo ser humano.

Sólo cuando hay una comunicación profunda entre los individuos, se puede aprender de la experiencia de los demás y humanizar más nuestra vida, superando el ensimismamiento y la soledad que caracterizan a la mayoría de las personas en la sociedad actual.

#### **Referencias:**

SANTOYO, R. (1981) "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje.", en *Perfiles Educativos*. Núm. 11. México: CISE-UNAM.

### **ANEXO 6.**

#### **LECTURA: DECISIONES POR CONSENSO VS. POR VOTACIÓN.**

Cuando se trabaja grupalmente y como parte de la convivencia misma, es necesaria la toma de decisiones, pero éstas deben ser aprobadas y respetadas por todos los integrantes.

Existen diferentes formas de tomar decisiones:

- Unipersonalmente. Cuando los integrantes de un grupo no quieren responsabilidades delegan la toma de decisiones a una sola persona. El problema puede surgir si quien decide no cuenta con la preparación suficiente, además los integrantes pueden no sentirse comprometidos a colaborar.
- Por votación. Varios integrantes opinan y aportan ideas, las cuales se votan para aplicar aquellas que tuvieron mayor aprobación. Aunque la decisión es por mayoría, puede haber enfrentamientos entre quienes están en desacuerdo e intentan boicotear las iniciativas de los que ganaron.
- Por consenso. Se busca una opción que represente aunque sea mínimamente el sentir e ideas de todos los integrantes, por lo que nadie gana ni pierde. Esto puede ser más lento que la toma de decisiones hechas por una sola persona o por votación, pero a la larga puede brindar mayores beneficios al permitir que todos los integrantes se sientan involucrados.

Consideramos que ésta última forma de tomar decisiones, por consenso, es la más democrática e idónea para el trabajo grupal, ya que se consideran las opiniones y experiencias de todos, incluso de los que integran una minoría.

El hecho de estar de acuerdo con las decisiones que se toman grupalmente por consenso, no significa necesariamente que todos las acepten sin discrepancias, sino que se convencieron de que son las mejores para la situación que se trata.

En algunos artículos de la red (“Consenso”: *web*) se define al consenso como un acuerdo entre dos o más personas en torno a un tema concreto de debate. Lo contrario equivale al disenso: Una decisión por consenso no obstante, no implica un consentimiento activo de cada uno, sino más bien una aceptación en el sentido de no-negación.

Para que las decisiones se tomen adecuadamente por consenso debe existir una eficiente interacción, y una efectiva comunicación entre los integrantes del grupo; todos deben sentirse comprometidos para aportar ideas y resolver las tareas propuestas. Deben considerar ampliamente la necesidad de lograr que todos se sientan representados y tomados en cuenta.

### Referencia:

“Consenso” Extraída el 01/03/2013 desde <http://es.wikipedia.org/wiki/Consenso>

## ANEXO 7

 <p><b>LA ALIMENTACIÓN EN LA HISTORIA DE LA VIDA COTIDIANA</b></p>	<p>En la historia de la humanidad, lo cotidiano siempre ha estado presente. Lo que parece irrelevante porque es común y no excepcional es precisamente lo que el ser humano vivió, y que puede ser revivido como propio por la mayor parte de los individuos, esto es lo que constituye el núcleo mismo del acontecer humano.</p> <p>Sin embargo, y a pesar de la importancia que otras ciencias de lo social le han otorgado al estudio de la cotidianidad en su vínculo con lo histórico, en la enseñanza de la historia en muchas ocasiones, su estudio se considera irrelevante.</p> 
<p>El tipo de preguntas que se plantea el historiador que se interesa por lo cotidiano tienden hacia la investigación de las relaciones sociales, las actitudes colectivas o las oscilaciones en el nivel de vida, incluyendo movimientos de rebeldía, crisis económicas, cambios en la producción, evolución de las creencias.</p> 	<p>Los sucesos diarios conforman la vida cotidiana de los sujetos, el transcurrir habitual, no necesariamente rutinario, del día a día de las personas.</p> <p><b>“La vida cotidiana es la vida de todo hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual y físico. Nadie consigue identificarse con su actividad humano-específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de su cotidianidad.”</b></p> <p><small>HELLER, Agnes. <i>Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista</i>. Barcelona, Grijalbo, 1972.</small></p>

Este diario vivir o vida cotidiana en el que se conforman las experiencias del ser humano, como resultado de su interacción con el medio, han sido objeto de estudio para las ciencias sociales.



En la vida cotidiana muchos objetos están unidos inseparablemente a la memoria. Ellos nos facilitan establecer los vínculos con el pasado y forjan la identidad, por lo cual no pueden omitirse en el estudio de la ciencia histórica.

Muchos hechos ocurridos en la vida cotidiana como los hábitos alimenticios, la vivienda, el transporte, etc., son acontecimientos de *larga duración* que cuando cambian producen equilibrios o desequilibrios a largo plazo; son poco perceptibles por lo que parecieran inmutables, pero existen y no pueden ni daban ser relegados al ámbito de lo anecdótico, pues como diría Braudel, constituyen de hecho, interminables e importantes flujos históricos para las civilizaciones.

A esta larga duración histórica corresponden las costumbres y hábitos, muchos de los cuales se manifiestan, en ocasiones de manera poco perceptible, mediante las actividades cotidianas del ser humano.



Para Braudel el factor esencial de la historia es la *larga duración*, acontecimientos de tiempo largo que permiten reconocer la evolución del hombre y de su intervención en el medio ambiente, por lo que sugiere al historiador no dejarse llevar por las acciones humanas inmediatas.



En relación con lo anterior, el Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas señala:

"...las estructuras de larga duración histórica... corresponden a los procesos seculares y a veces hasta milenarios de las realidades más duraderas, más elementales y más profundas de esa misma vida histórica de las sociedades. Realidades de largo aliento como los rasgos y perfiles de una civilización, los hábitos alimenticios de un grupo de hombres, los sistemas de construcción y de vigencia de las jerarquías sociales, o las actitudes mentales frente al trabajo, la muerte, la vida o la naturaleza, que al aparecer como coordenadas que persisten y que sobreviven a lo largo de los siglos, tienden a confundirse como hechos obvios y a veces hasta eternos, escapando muchas veces a la mirada y al examen, obviamente de los malos historiadores positivistas, pero incluso también, a veces, de la observación de historiadores más serios y atentos."

AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio. *Anticuario del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* México, Contrahistorias. La otra mirada de Clio, Tercera edición, 2008. P.83.

El estudio histórico de los alimentos corresponde, como el de muchos otros aspectos de la vida cotidiana, a un elemento de la cultura material que transcurre en un tiempo de larga duración y que muestra las relaciones del hombre, no sólo con su entorno material, sino también con el cultural.

Su tratamiento como fuente histórica permite identificar distintos modos de vida, distintas relaciones sociales y distintas costumbres en distintas épocas, cuyos cambios ocurren lentamente, y las permanencias son visibles.



A fin de cuentas, la alimentación es una estructura de la vida cotidiana, un aspecto sustancial en la vida de los hombres. Es parte de una Historia social que refiere los cambios y permanencias, reflejados en el diario acontecer de las personas. Tema a partir del cual se puede estudiar el contexto socioeconómico, político y cultural presente en una etapa histórica determinada.



Al estudiar la alimentación como parte de la historia de la vida cotidiana podemos reconocer las desigualdades sociales existentes ante el consumo de bienes necesarios para la subsistencia durante un periodo histórico determinado; las relaciones comerciales establecidas a partir de la producción, distribución y consumo; las relaciones de poder cimentadas a partir del control y acceso a dichos bienes; aspectos culturales como las costumbres, fiestas religiosas, hábitos alimenticios, práctica en la mesa.

Todo lo cual brinda elementos para abordar una historia total a partir de aspectos que forman parte también de nuestra cotidianidad, porque no podemos negar que una parte importante de nuestra vida diaria la destinamos a realizar actividades encaminadas a la satisfacción de nuestras necesidades alimenticias.

## ANEXO 8

### LECTURA: LO QUE SE COMÍA EN ESTAS TIERRAS ANTES DE LA LLEGADA DE LOS ESPAÑOLES.

La alimentación indígena era muy monótona y sencilla, por ejemplo el maíz, preparado en distintas formas como: tortillas, atole, etc., formaban parte de la dieta básica de un mexicano común que cuando podía la completaba con hierbas, insectos, y con productos que suministraban la pesca y la cacería, convirtiéndose en una de las dietas más balanceadas.

Se hace referencia a un mexicano común porque a medida que la gente ascendía en la escala social, tenía acceso a una alimentación más diversa y refinada, como por ejemplo el desayuno: consistía en una ración de atole para el pueblo en general, mientras que para los dignatarios se conformaba por una ración de chocolate endulzado con miel o condimentado con chile y de igual forma cambiaba la comida compuesta de tortillas o tamales de maíz, frijol, chile, si se conseguía un roedor o insecto y agua que conforme aumentaba el nivel en la escala social se diversificaba con platillos que incluían carnes de animales domésticos como la del perro, o piezas de caza como el conejo; y finalmente, en la noche se efectuaban los grandes banquetes.

El agua además de funcionar como bebida era muy importante ya que ayudaba a los habitantes a contrarrestar la sequía con el desarrollo de sistemas de riego que implicaba el conocimiento de técnicas como la fertilización y de cultivo, lo que les permitía obtener un muy alto rendimiento de sus alimentos. De ahí que la veneración de dioses tan importantes como Tláloc para los mexicas, o Chaac para los mayas, cumpliera funciones tan importantes como las de proveer el agua para la subsistencia; o diosas como Tlazoltéotl asegurasen la fertilidad de las tierras.

En la concepción religiosa de los habitantes de Mesoamérica, la satisfacción de los dioses aseguraba la continuidad de la vida, y en este sentido era posible que desde el más pobre hasta el más rico dispusieran de una alimentación completa y balanceada basada en la producción del maíz, frijol, calabaza, chile y semillas de amaranto. De su preparación estaban a cargo las señoras grandes quienes desde la niñez eran educadas para ser cocineras.

La elaboración de alimentos requería del metate, comal, molcajete, vasijas de barro, jícaras, cucharas, cestos, entre otros utensilios. Por lo regular, no existía una habitación específica para la cocina y el comedor. Los mexicas por ejemplo, podían tomar sus alimentos en cualquier parte de la casa y lo único que tenía un valor especial era el comal al que se le llegó a conferir un carácter sagrado, se le llegó a considerar el centro de la casa.

En Mesoamérica la mayor parte de la población se dedicaba a las actividades primarias como la agricultura, la pesca y la caza. Cada jefe de familia que integraba un *calpulli* tenía derecho a una parcela, la producción debía ser suficiente para garantizar las necesidades alimenticias de la familia. También estaban las tierras del *calpulli* que eran cultivadas comunalmente, además de que los productos obtenidos de éstas eran para pagar el tributo y otros gastos de la comunidad.

Después de la producción en el *calpulli*, estaba la que se generaba en las tierras propiedad del estado. Dentro de éstas existían otras que eran propiedad de los nobles. Todas en conjunto cubrían las necesidades alimenticias de sacerdotes y funcionarios.

El intercambio en los mercados se realizaba cada cinco días en los valles, ya que en las ciudades se establecían regularmente dos mercados. En los mercados se vendía por medidas, éstas eran reguladas por los jefes del mercado y por el tribunal, ambos vigilaban los precios para evitar que

se cometieran fraudes o robos. Con excepción del maíz que todos podían vender, no se permitía la venta de productos no autorizados.

En los valles se repartían las ganancias según la producción aportada por cada uno de ellos. La función del mercado fue y sigue siendo la de facilitar el abasto de alimentos mediante el intercambio de productos.

### **El abasto de la alimentación en México Tenochtitlán.**

En el altiplano central, controlado por el imperio mexica, el sistema de construcción de chinampas constituyó un papel muy importante para la producción de alimentos, ya que ante la reducción del espacio, este sistema le ganó terreno al agua y gozó de gran productividad.

Cuando llegaron los españoles se sorprendieron por su estructura y aprovecharon para usarlo como arma en contra de Tenochtitlán, impidiendo el abasto de alimentos.

La ciudad dependió del exterior para el abasto, y eran varias las vías a través de las cuales entraban los alimentos a la ciudad. Existía en primer lugar, el intercambio de productos con las regiones comprendidas dentro del mismo valle; después vendría al producción de las tierras del estado y, finalmente, los tributos.

Se calcula que la cantidad de maíz que se recibía por concepto de tributos era capaz de cubrir las necesidades alimenticias de 26 mil personas.

4. Sahagún, Bernardino de, *Historia General de las cosas de la Nueva España*. Editoriar Porrúa, México, 1989, "Sepan Cuantos...", Núm. 300, Libros II, IV, VI, VIII, IX, X, XI.

Al árbol donde se hace el cacao llaman cacaoaquíultl; tiene las hojas anchas y es acopado, y es mediano; el fruto que se hace es como mazorcas de maíz, o poco mayores, y tienen de dentro los granos de cacao; de fuera es morado y de dentro encarnado o bermejo (rojo). Cuando es nuevo, si se bebe mucho emborracha, y si se bebe templadamente refrigera y refresca.

Hay unos árboles en esta tierra que se llaman nopali, quiere decir tunal, o árbol que lleva tunas; es monstruoso este árbol, el tronco se compone de las hojas y las ramas se hacen de las mismas hojas; las hojas son anchas y gruesas, tienen mucho zumo y son viscosas; tiene espinas las mismas hojas. La fruta que en estos árboles se hace, se llama tuna (y) son de buen comer; es fruta preciada, y las buenas de ellas son como camuesas (variedad de manzana). Las hojas de este árbol comenlas crudas y cocidas.

En unos árboles de éstos se dan tunas, que son amarillas por dentro, otros las dan que por de dentro son coloradas, o rosadas, y éstas son de muy buen comer; otros árboles de éstos hay que tienen en las hojas vetas coloradas por de fuera y por dentro moradas, son grandes, y tienen grueso el hollejo. Hay árboles que la fruta que en ellos se hace son coloradas de fuera y de dentro, son gruesas y largas.

Hay una hierba que se llama coyotómátl, nace en ella una frutilla que es como los tomates chiquitos que se llaman miotómátl.

Al maguey de esta tierra, especialmente el que llaman tlacámétl, es muy medicinal por razón de la miel que de él sacan, la cual hecha pulcre se mezcla con muchas medicinas para tomarlas por la boca.

Comían también tamales de muchas maneras, unos de ellos son blancos y a manera de pella, hechos no de todo redondos, ni bien cuadrados, tienen en lo alto un caracol, que lo pintan con frijoles, con que está mezclado.

Otros tamales comían que son muy blancos y muy delicados, como digamos pan de bamba o a la guilena; otra manera de tamales comían blancos, pero no tan delicados como los de arriba, algo más duros.

Otros tamales comían que son colorados, y tienen su caracol encima, hácense colorados porque después de hecha la masa la tienen dos días al sol o al fuego, y la revuelven, y así se para colorada.

Otros tamales comían simples u ordinarios, que no son muy blancos sino medianos, y tienen en lo alto un caracol como los de arriba dichos; otros tamales comían que no eran mezclados con cosa ninguna.

Comían también muchas maneras de potajes de chiles: una manera era hecho de chile amarillo, otra manera de chímolli hecho de chítlcpitl y tomates; otra manera de chímolli hecho de chile amarillo y tomates.

## ANEXO 9

### LECTURA: ESPAÑA Y SUS ALIMENTOS EN EL SIGLO XV.

A finales del siglo XV en España era muy importante el cultivo del trigo, junto con la vid y el olivo. Las tierras españolas eran ricas en su cultivo y en la producción de panes variados. Siendo el pan de Castilla un alimento ancestral para los españoles que llegaron a habitar América, resulta natural que introdujeran en este Nuevo Mundo, el cultivo del trigo y la elaboración del pan.

Además de los panes ordinarios, en las mesas españolas del siglo XV existían alimentos que resultaban de la mezcla de la harina de trigo con manteca de cerdo o con aceite de oliva. El cultivo de la vid y del olivo se intentó desde que inició la colonización en América, ya que eran fundamentales en la dieta mediterránea.

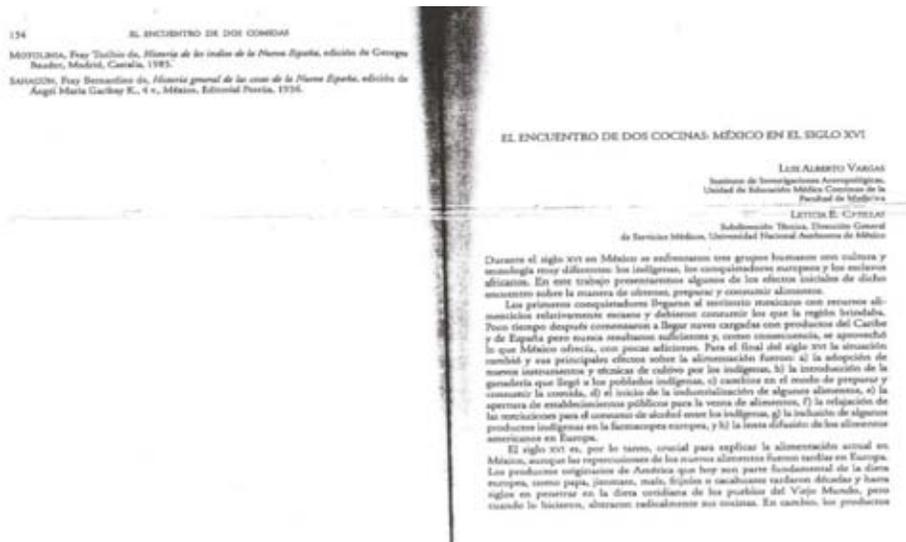
Una de las grandes aportaciones de los árabes a España, y que luego se trasladó a América fue la introducción de los frutos cítricos. En México, Bernal Díaz del Castillo introdujo la naranja. En un pasaje de su crónica relata la manera como en Veracruz sembró las primeras semillas, que ya en el siglo XV daban buenos frutos en España.

En España también se favoreció el desarrollo de la ganadería y el consumo de productos derivados de esta actividad (carnes y lácteos). Había varias fechas en las que la Iglesia obligaba guardar vigilia, entonces se favorecía la alimentación con el pescado que llegaba a todas partes gracias a sistemas de conservación como el salado y la salmuera.

La cercanía con el Medio Oriente propició el gusto por las especias como la canela, el azafrán, el clavo y la pimienta. Aficionados a una gran variedad de legumbres y hortalizas. Las frutas secas o frescas las utilizaban para postres.

Solían utilizar una mesa de madera en sus cocinas, así como tinajas o cántaros de barro para guardar el agua. Dentro de los utensilios de cocina existían cazos y cazuelas de barro, cobre o hierro; cucharas de madera y cucharones de cobre; cuchillos, morteros de mármol y otras piedras.

## ANEXO 10



medicinales fueron aceptadas con mayor rapidez y lo mismo sucedió con dos productos de consumo placentero: el tabaco y el chocolate. En este trabajo nos limitaremos a señalar los grandes cambios ocurridos en México, con fundamento en un trabajo anterior.<sup>1</sup>

#### La adaptación de nuevos instrumentos y técnicas de cultivo por los indígenas

Los estudios sobre las técnicas agrícolas de Mesoamérica son abundantes; entre las últimas menciones destacan las de Teresa Rojas Rabiela y William T. Sanders<sup>2</sup> y la de Teresa Rojas Rabiela.<sup>3</sup> La llegada de los europeos aportó los siguientes elementos: instrumental agrícola de metal, el arado con tracción animal, distintas técnicas de irrigación, sobre todo las de origen hispano-árabe y, desde luego, nuevas plantas comestibles entre las que destacaron trigo, arroz, cítricos, hortalizas y otras. Los indígenas percibieron la utilidad de estas innovaciones y las adoptaron con relativa rapidez, sus técnicas a corto y largo plazo sobre la producción y consumo de alimentos en México.

El uso de instrumental agrícola hecho de metal tiene evidentes ventajas sobre el de madera y piedra: la tierra se labra con mayor facilidad y los agricultores obtienen mayor rendimiento por su trabajo. El arado mexicano y la tracción animal posibilitan el cultivo de nuevas tierras y facilitan el de las existentes. El uso de bueyes, burros o mulas se transformó en un bien común de los campesinos mexicanos a lo largo de los años del dominio español.

La irrigación en la época prehispánica también ha sido objeto de investigaciones que resumen los trabajos citados de Rojas Rabiela y Sanders y de Rojas Rabiela. Las aportaciones hispano-árabes fueron numerosas. Entre ellas destaca el control del curso del agua mediante artefactos movidos por hombres o animales, como las norias, y el uso de la energía del agua para el logro de trabajo, ejemplificado por los molinos, que se difundieron desde los primeros tiempos de la Colonia y tuvieron gran aceptación en la Nueva España. Algunas de estas técnicas están ligadas a la larga tradición europea de la explotación del trigo.

Algunas de las plantas legadas del Viejo Mundo fueron rápidamente incorporadas a la alimentación indígena. Destaca el orgullo de Benal Díaz del Castillo al señalar el resultado de la siembra de papas de sacacha que realizó en Tabasco hacia 1518, como parte de la expedición de Juan de Grijalva:

<sup>1</sup> Luis Alberto Vega y Leticia E. Guillén, "La alimentación en México durante los primeros años de la Colonia", en Fernando Martínez Carriz, coord., *Historia general de la medicina en México*, t. II, *Medicina mexicana del siglo XVI*, México, Academia Nacional de Medicina y Facultad de Medicina de la UNAM, 1976, p. 79-92.

<sup>2</sup> Teresa Rojas Rabiela y William T. Sanders, *Historia de la agricultura. Época prehispánica siglo XVI*, t. I, México, UNAM, 1981, Colección Biblioteca del INAH.

<sup>3</sup> Teresa Rojas Rabiela, *La siembra de papa y el agricultor indígena del siglo XVI*, México, Secretaría de Educación Pública y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1988.

También quiero decir cómo yo sembré unas papas de sacacha junto a otras casa de árboles, y fue desta manera: que como había muchas mosquitas en aquel río, fize a dormir en una casa alta de árboles, e allí junto a aquella casa sembré diez o ocho papas de sacacha que había traído de Cuba, e sacacho muy bien; parece ser que las papas de aquellos árboles las pusieron de fuera para que no las comieren hormigas, e las regaban e limpiaban desque vieran que esas plantas diferentes a las otras. He traído aquí esto a la memoria para que se sepa que entre fueron los primeros sacachos que se plantaron en la Nueva España, porque después de ganado México e recibidos los pueblos sujetos de Guastamalú (hoy Cuauhtémoc), viví por la mejor provincia, por causa de estar en la mejor comarca de toda la Nueva España, así por las minas, que las había, como por el buen puerto, y la tierra de muy rica de oro y de mucho para ganado a muy efecto se pobló de los más principales conquistadores de México, e fui uno, e fui por mis sacachos y trasplantes, e salieron muy buenas.<sup>4</sup>

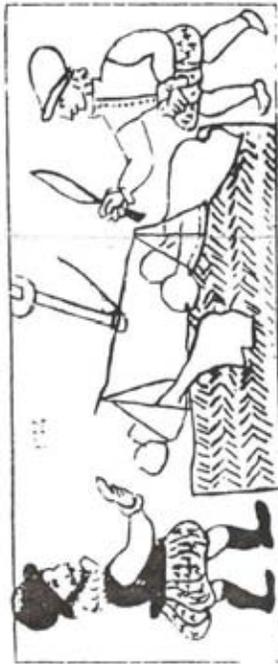
Para 1580 ya se refiere que Veracruz era pródiga en limones, limas, cítricos y tomates "cuya fruta es en extremo buena... que más parecen árboles naturales e propiamente que extraños y adventicios...".<sup>5</sup> De la misma manera se acostumbraron rápidamente en México otras plantas que tuvieron impacto no solamente sobre la alimentación sino sobre la totalidad de la vida en Nueva España. Entre ellas destacan trigo, caña de azúcar, arroz, olivo, vid, sandía, melón, calabaza, rábano, nabo, perejil, cebolla, ajo, berenjena, alcornoque, haba, lenteja, pera, manzana, higo, durazno, melocotón, y muchas más. En un principio, el papadote fue escaso en los territorios conquistados una alimentación semejante a la de España y cultivar plantas de valor industrial que tuviesen mercado en el Viejo Mundo. Pero también ocurrió que casi la totalidad de los nuevos productos se incorporaron en grado mayor o menor, y en mayor o menor tiempo a la dieta indígena y a la mexicana. Simultáneamente, los productos indígenas se siguieron cultivando y se incorporaron a la dieta de los conquistadores.

#### La introducción de la ganadería

Los indígenas mesoamericanos tuvieron acceso a numerosos animales comestibles, entre los que destacan el venado, los guajolotes, conejos, perros, aves migratorias, iguanas, ajonjolotes, tuats, insectos, gran variedad de peces, mariscos y muchos más. De ellos es probable que solamente se criaran los guajolotes, los perros y los conejos, y que los demás hayan sido silvestres y obtenidos por cacería o pesca. Llamo la atención la gran variedad de técnicas para cazar y pescar con que contaban los habitantes de México

<sup>4</sup> Benal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Madrid, Imprenta "Compañía de Oviedo", 1982, esp. vol. I, p. 32.

<sup>5</sup> A. Peña, "Descripción de la Veracruz y su comarca hecha por mandado del Sr. Don S. Veyre Don Martín Enríquez", en Joaquín Ramírez Cabañas, *La ciudad de Veracruz en el siglo XVI*, México, Imprenta Universitaria, 1943, p. 31.



antes de la Conquista. Esto aseguraba un abasto continuo y al parecer suficiente de proteínas animal, si se toman en cuenta las necesidades reales de aminoácidos esenciales de los humanos y el aporte de las proteínas vegetales provenientes sobre todo del maíz, el amaranto y los frijoles. Sin embargo, los animales domésticos legados del Viejo Mundo fueron rápidamente adoptados por los indígenas.

Dos ejemplos son el cerdo y la gallina, que fueron incorporados pronto a los hogares indígenas. Las gallinas eran semejantes a los guajolotes en su apariencia y cuidados, lo que facilitó su adopción. Los porcinos fueron las animales europeos de los que dependieron los conquistadores en los primeros años. Benal Díaz del Castillo señala la manera en que las expediciones se abastecían de ellos en Cuba,<sup>6</sup> su consumo en el banquete ofrecido por Cortés en Coyacán en 1521 para celebrar la toma de Tenochtitlán porque "tenían ya mucho vino de un navío que había venido al puerto de la Villa Rica, y tenía puercos que le trajeron de Cuba", y finalmente la forma en que en 1524, durante la expedición a las Hibueras, llevaban "una gran manada de puercos que venían comiendo por el camino".<sup>7</sup> Estos animales fueron una novedad importante para los indígenas: su tamaño y demás características biológicas les permitieron adaptarse rápidamente a las nuevas y variadas condiciones naturales de México; su carne era abundante, fácil de obtener, y sobre todo, seguramente una fuente accesible de grasas, sin paralelos con las existentes antes de la llegada de los españoles. Por otra parte, la cría de puercos no implicó una tecnología y el uso de herramientas que parecieran amenazadoras para los españoles. La manera del puerco abrió plenamente a la cocina mexicana la posibilidad de freír los alimentos, y dio origen a numerosos platillos nacionales como carnitas, frijoles refritos, y los que llevan tortillas o sus derivadas finas, como totopos, quesadillas, chalupas y pastor más.

Aunque su empleo como alimento fue limitado, corrió la ganadería caballar, ya que ella sí implicaba una tecnología y el uso de herramientas de hierro, que los españoles no desearon poner en manos de los indígenas. Por lo tanto el uso del caballo fue restringido y se consideraba un favor y honor importante el otorgar autorización para emplearlo a quienes no fueran españoles.

Otras especies comestibles se difundieron también con rapidez. De ellas vale la pena citar las ovejas, cabras y ganado vacuno. Las ovejas también se volvieron un elemento común en los poblados indígenas. Poco después de la caída de Tenochtitlán se las encuentra en estancias cercanas a la ciudad de México, más tarde en Chapultepec, Coyacán, Tepetitlan, Cuajimalpa y después en Michoacán y sobre todo en la Mixteca. Junto con las cabras, las ovejas plantearon un serio problema al invadir los terrenos de cultivo y contribuir a la erosión de las tierras, por lo que cada vez se dejaron más del centro del país, pero tuvieron particular éxito en la Mixteca, que se volvió la zona abastecedora de lana para la fabricación de ropa.

<sup>6</sup> Benal Díaz del Castillo, op. cit., 1982, esp. I, p. 5.

<sup>7</sup> *Ibid.*, 1982, esp. I, p. 412.

<sup>8</sup> *Ibid.*, 1982, esp. I, p. 311.

El ganado vacuno, por el contrario, quedó inicialmente en manos españolas, ya que implicaba una tecnología ganadera con la que no estaban familiarizados los indígenas. No fue sino hasta 1526 en que la ciudad de México se abasteció regularmente de carne de res. La cría de estos animales también se alojó paulatinamente del centro del país, hasta alcanzar los grandes pastizales del norte. El propósito de su cría fue doble. Por una parte era fuente importante de carne, pero en los primeros tiempos de la Colonia se utilizó también para producir los cueros que requerían el calzado, los cinturones y sobre todo para el apoyo de la industria minera.

#### *Cambios en el modo de preparar y consumir la comida*

Ya señalamos el cambio tan importante que significó contar con los cerdos como fuente accesible y abundante de grasa para freír los alimentos. La cocina mexicana actual requiere de esta técnica de preparación. Pero igualmente valiosa fue la introducción de utensilios de cocina hechos de metal, como los cucharones, tarteros, sartanes, bases para colocar recipientes sobre el fuego, ollas, sartenes y tantos otros. Estos artefactos costaron en fabricarse en México y muchos venían de España, por lo que eran de alto costo y sumamente apreciados. Sabemos de su uso en el siglo XVI gracias a que, con frecuencia, se incluyen en los inventarios de instituciones como conventos, hospitales o casas, y también a que aparecen en los testamentos como objetos de valor.

El vidrio, convertido en vasos, jarras y otros recipientes, también fue apreciado para la presentación y consumo de las bebidas y algunos alimentos. Su uso se asoció al de la cerámica uniendo así la tradición indígena y las nuevas técnicas traídas por los españoles. Los platos vidriados y coloreados con óptica europea al volvieron objetos sumarios y en algunas excavaciones arqueológicas de sitios de los primeros años de la Conquista, se les encuentran junto con cerámica doméstica de tradición indígena.

No es el propósito de este trabajo presentar de manera extensa los efectos que tuvo el mestizaje de los alimentos sobre la aparición de nuevas cocinas. Baste señalar que en el territorio mexicano existen tantas cocinas como agrupamientos de recursos naturales, que le dan a cada cocina su gusto especial. En el Viejo Mundo ocurre lo mismo, pero ninguna de ellas deja de manifestar la influencia benéfica del intenso contacto iniciado en el siglo XVI. Los mexicanos consideramos propio al arroz, nuestras salsas incorporan la cebolla y el pepinillo junto a los nativos tomates o jitomates, y los productos del puerco se encuentran en numerosos platillos. Lo mismo puede afirmarse de cocinas como la de regiones de la India que han adoptado el sabor de los chiles, de grandes regiones de África en que productos originarios de América como el maíz, la yuca o cacabe y los cacahuates forman parte de la comida de todos los días. La cocina italiana opta otra vez la polenta de maíz, las salsas de jitomate o las calabacitas.

#### *El inicio de la industrialización de algunos alimentos*

La cultura árabe dejó en España la semilla de la producción industrial de alimentos, entre los que destacaba el azúcar, de gran demanda en Europa. La caña de la que se extrae el azúcar es originaria de la India, pero fue uno de los primeros cultivos importados al Nuevo Mundo, ya que se esperaba que el clima favoreciera su alta producción y su comercialización estaba asegurada por una gran demanda. Para producir azúcar se requiere de grandes zonas de cultivo húmedo, y de abundante mano de obra, sobre todo al momento del corte. La molida debe ser hecha con el uso de energía potente, y el agua fue lo más accesible. Hernán Cortés importó la caña de las islas Canarias y mandó construir trapiches de madera para producir azúcar. Existen dudas acerca de si el primer ingenio se estableció en 1524 en San Andrés Tuxtla o en Coyacán; lo seguro es que Cortés tuvo participación directa y arribó siendo único dueño del establecimiento en Axomac, pueblo dependiente de Tuxtla, en el actual estado de Morelos, pero pronto lo mudó a San Antonio Adacumilco, donde las condiciones eran más propicias para la producción. En poco tiempo se construyeron nuevos ingenios entre los que destacó el de Oxtalpa y para 1550 se exportaba azúcar a Europa.

La dulce rápidamente pasó a ser un ingrediente fundamental de la comida mexicana, ya que el azúcar se combinó con las frutas locales para producir ates, coquejes, frutas cubiertas, acitrones y tantas otras. Pero la historia no termina ahí, la producción de azúcar también favoreció la de las bebidas alcohólicas, y pronto se inició el consumo del chinguirito, que compitió con el pulque por su mayor concentración de alcohol y llegó a ser objeto de persecuciones. De esta manera en el siglo XVI se encuentra el origen de lo que será más tarde la intensa afición de los mexicanos por los dulces, bien documentada por Carlos Zolla.<sup>7</sup>

El otro ejemplo importante de industrialización de alimentos que se inicia en esta época es el trigo. El 7 de febrero de 1525 se otorgó permiso a Rodrigo de Pa para instalar un molino para producir harina, aprovechando las aguas del río Tacubaya. Poco después se autorizó lo mismo a Naño de Guzmán en Santiago Tlatelco y se inició la expansión de la producción triguera hacia las zonas vecinas a la ciudad de México; luego hacia el Bajío, Occidente, y más tarde el norte, pero a finales del siglo XVI el valle de Puebla era el de mayor producción. Sabemos poco de las pautas de esta época, aunque conocemos sus precios, fijados oficialmente. Su análisis permite establecer que durante el primer siglo de la conquista, su producción fue en aumento, lo que hizo que su precio disminuyera, a pesar de las fluctuaciones debidas a malas cosechas de trigo. Por lo tanto, y al igual que con el azúcar, en esa

<sup>7</sup> Carlos Zolla, *El siglo del dulce: Ensayo sobre la historia mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

## ANEXO 11

### Primera Carta de Relación \*

Hernán Cortés

La gente de esta tierra que habita desde la isla de Cozumel y punta de Yucatán hasta donde nosotros estamos es una gente de mediana estatura, de cuerpos y gestos bien proporcionada, excepto que en cada provincia se diferencian ellos mismos los gestos, unos horadándose las orejas y poniéndose en ellas muy grandes y feas cosas, y otros horadándose las ternillas de las narices hasta la boca y poniéndose en ellas unas ruedas de piedra muy grandes que parecen espejos, y otros se horadan los bezos de la parte de abajo hasta los dientes, y cuelgan de ellos unas grandes ruedas de piedra o de oro tan pesadas que les hacen traer los bezos caídos y parecen muy disformes. Y los vestidos que traen es como de almaizales muy pintados; y los hombres traen tapadas sus vergüenzas, y encima del cuerpo unas mantas muy delgadas y pintadas a manera de alquiceles moriscos; y las mujeres de la gente común traen unas mantas muy pintadas desde la cintura hasta los pies, y otras que les cubren las tetas, y todo lo demás traen descubierto. Y las mujeres principales andan vestidas de unas muy delgadas camisas de algodón muy grandes, labradas y hechas a manera de roquetes.

Los mantenimientos que tienen son maíz y algunos ajís como los de las otras islas, y patata y yuca, así como las que comen en la isla de Cuba[...]

Hay algunos pueblos grandes y bien concertados. Las casas en las partes que alcanzan piedra son de cal y canto, y los aposentos de ellas pequeños y bajos, muy amoriscados; y en las partes donde no alcanzan piedra, hácenlas de adobes y encálanlos por encima, y las coberturas de encima son de paja. [...] tienen sus mezquitas y adoratorios [...] y allí tienen a sus ídolos que adoran, de ellos

\* Cortés, Hernán (1976, núm.7: 20-23). *Cartas de Relación*, México: Porrúa, México.

de piedra y de ellos de barro y de ellos de palo, a los cuales honran y sirven de tanta manera y con tantas ceremonias [...]

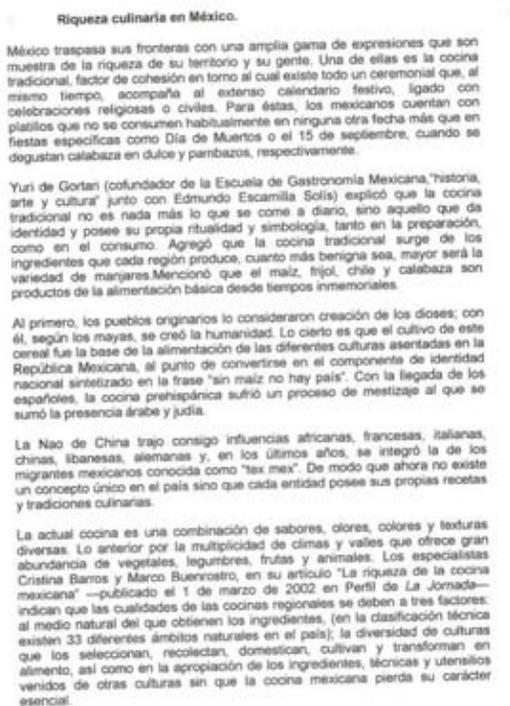
[...] y todos los días antes que obra alguna comienzan, queman en las dichas mezquitas inciensos y algunas veces sacrifican sus mismas personas, cortándose unos las lenguas y otros las orejas, y otros acuchillándose el cuerpo con unas navajas. Toda la sangre que de ellos corre la ofrecen a aquellos ídolos, echándola por todas las partes de aquellas mezquitas, y otras veces echándola hacia el cielo y haciendo otras muchas maneras de ceremonias [...] Y tienen otra cosa horrible y abominable y digna de ser punida que hasta hoy no habíamos visto en ninguna parte, y es que todas las veces que alguna cosa quieren pedir a sus ídolos para que más aceptasen su petición, toman muchas niñas y niños y aun hombre y mujeres de mayor edad, y en presencia de aquellos ídolos los abren vivos por los pechos y les sacan el corazón y las entrañas y queman las dichas entrañas y corazones delante de los ídolos, y ofreciéndoles en sacrificio aquel humo. Esto habemos visto algunos de nosotros, y los que lo han visto dicen que es la más cruda y espantosa cosa de ver que jamás han visto.

[...] Vean vuestras reales majestades si deben evitar tan gran mal y daño, y cierto sería Dios nuestro señor muy servido si por mano de vuestras reales altezas estas gentes fueran introducidas e instruidas en nuestra muy santa fe católica y conmutada la devoción, fe y esperanza que en estos sus ídolos tienen, en la divina potencia de Dios [...]

[...] Su Santidad haya por bien y permita que los malos y rebeldes, siendo primero amonestados, puedan ser punidos y castigados como enemigos de nuestra santa fe católica, y será ocasión de castigo y espanto a los que fueren rebeldes en venir en conocimiento de la verdad, y evitarse han tan grandes males y daños como son los que en servicio del demonio hacen [...] hemos sabido y sido informados de cierto que todos son sodomitas y usan aquel abominable pecado.

## ANEXO 12

### LECTURA: LA RIQUEZA DE LA GASTRONOMÍA MEXICANA.



#### Originalidad de la cocina mexicana.

La cocina mexicana es autónoma en tanto que cuenta con ingredientes y técnicas culinarias que le son propios. Reunió desde sus orígenes prehispánicos todos los elementos que requiere una cocina refinada: ingredientes animales y vegetales diversos, sal, tanto de mar como de tierra, azúcares y mieles (había azúcar de caña de maíz y miel de maguey y de insectos nativos), condimentos: chile, epazote, achiote, hoja santa o acuyo, pimienta de Tabasco, vainilla. Se han utilizado a lo largo de siglos, flores, vainas, raíces, tallos, hojas, frutos de muy diversas plantas.

Algunas técnicas culinarias mexicanas han dado origen a procesos industriales que han revolucionado la industria alimenticia. Es el caso del reventado de los cereales, pues los indios prehispánicos inventaron la técnica con granos nativos como el maíz y el amaranto.

Otras técnicas que utiliza son la fritura y el tatemado; se asa, se cuece al vapor, se cocina en hoyos bajo tierra (barbacoa), se hornea, se cuecen pescados con piedras al rojo vivo, puestas en agua. La vaporera o teconitamalli, fue utilizada desde antes de la llegada de los europeos y al vapor se siguen cocinando los mas diversos tamales. El comal es una de las primeras planchas que existieron en el mundo; para moler se inventaron el metate y el molcajete (un mortero).

Se conservan los alimentos con sal, ahumándolos, condensando mieles. Se deshidrata, se enchila, se orea para después rehidratar, se elaboran harinas, se hacen orejones, y se fermenta utilizando incluso, semillas germinadas. Y podríamos continuar.

### La riqueza de la cocina mexicana.

La cocina mexicana tiene carácter propio y diferenciado de las otras cocinas del mundo. Fundamenta su valor en el vasto número de ingredientes que utiliza, en su amplia gama de sabores, colores y texturas, en la presentación de los platillos y en las técnicas de cocina que le son propias.

Este cúmulo de cualidades proviene de la riqueza de las cocinas regionales con las que cuenta el país. Estas, a su vez, son el producto de tres factores principales. Uno es el medio natural del que se obtiene los ingredientes (en la clasificación técnica existen treinta y tres diferentes ámbitos naturales en el territorio nacional). El segundo es la diversidad de culturas que seleccionan y recolectan los ingredientes, los domestican, cultivan y transforman en alimento.

En México hay sesenta y dos etnias originarias; la producción cultural de cada cocina está relacionada con la forma particular en que cada grupo étnico y social entiende y da sentido a la vida y al universo, o sea, su particular cosmovisión. El tercero, la apropiación que se ha hecho de ingredientes, técnicas y utensilios venidos de otras culturas, sin que las cocinas mexicanas pierdan su carácter esencial.

Lo que hoy conocemos como cocina mexicana, tiene origen en las altas culturas mesoamericanas que poblaron el territorio del país (maya, teotihuacana, tolteca, huasteca, purépecha, por citar algunas). Desde entonces están presentes las cualidades que le dieron carácter y que son el fundamento de la cocina actual.

La cocina como parte de una cultura, es dinámica y cambiante, tal como ocurre con la comunidad que la produce. Cada generación hace aportes y contribuciones que la mantienen y enriquecen; podemos decir que tal como ocurre con la cultura que la crea, la cocina es producto de continuidad y cambio. Hasta ahora es evidente, que en la cocina mexicana es más lo que ha permanecido; muchos de los cambios que se han dado en el tiempo, son moda pasajera. Esto muestra una clara continuidad cultural.

Las evidencias arqueológicas, como vasos policromos, estructuras, objetos de la vida cotidiana, códices en los que hay representaciones de comida, y en épocas posteriores, los materiales de archivo y los documentos históricos, así como testimonios escritos de toda índole, pinturas y fotografías, y sobre todo la cultura viva, son fuentes históricas que muestran la riqueza de la cocina mexicana.

### Tradición y creatividad en la cocina mexicana

Cada grupo étnico tiene sus sistemas de clasificación zoológica y botánica, y una parte de las diversas lenguas indígenas está relacionada con la agricultura, la cocina en su conjunto. Este es otra expresión cultural paralela a la culinaria, que merece ser protegida. Las canciones, el refranero, la literatura y expresiones plásticas como los cuadros de castas coloniales, los bodegones del siglo XIX así como numerosas obras de pintores contemporáneos: Rufino Tamayo, Diego Rivera, Olga Costa, entre otros, que muestran frutas, puestos de mercado, escenas de cocina, son otras manifestaciones culturales en torno al ámbito culinario.

Una de las celebraciones más importantes del ciclo anual, los días Muertos (Santos Difuntos), muestra hasta qué punto están presentes todos estos elementos. El colorido de los arcos para las ofrendas, hechos con flores, el aroma del copal puesto en bellos recipientes de barro, las velas muchas veces decoradas, las cazuelas en que se cocinan y disponen los alimentos, la presentación de estos platillos en sí, las diversas formas de los panes y sus decoración, la variedad de tamales, la presencia de lo dulce y lo salado, el aprovechamiento de lo que produce el campo en el otoño, el olor de las flores de la estación.

Tradición renovada, creatividad y trabajo colectivo, aportaciones científicas y tecnológicas, diversidad de técnicas culinarias e ingredientes y combinaciones que impresionan a propios y a extraños, artesanía... tal es la cocina mexicana actual que va desde las complejas creaciones de la cocina de cada población (un ejemplo sería la salsa hecha de hueso de mamey, tras la compleja preparación de esta semilla), hasta los platillos preparados en restaurantes con la influencia de la nouvelle cuisine.

De su riqueza dan cuenta las investigaciones que día a día se multiplican: recetarios regionales y familiares, estudios antropológicos, etnobotánicos e históricos, trabajos médicos hechos por expertos en nutrición, y el interés cada vez mayor en sus distintos aspectos, que se percibe aun en los centros de investigación y educación superior.

## ANEXO 13

### LECTURA: LA GLOBALIZACIÓN AMENAZA A CULTURAS REGIONALES.

#### 2. La cocina en el siglo XXI.

El complejo universo alimenticio involucra aspectos filosóficos, psicológicos y de salud. Desde las cocinas prehispánicas hasta la predilección de occidente por los productos industrializados, estas dos obras lo confirman

En los últimos años hemos presenciado cambios que modifican aspectos de la vida cotidiana. Percibimos cada vez con mayor intensidad cómo las fuerzas económicas imponen nuevos patrones en materia de consumo, incluyendo la manera en que comemos.

En la medida en que comer no sólo es una necesidad biológica sino un acto cultural, la uniformidad que amenaza a las cocinas de las distintas regiones del mundo ha despertado gran inquietud entre los investigadores, los cocineros y los jefes de cocina, así como entre el público no especializado. De ahí que en los últimos años haya aumentado el número de publicaciones en torno a la alimentación y a las cocinas llamadas étnicas.

Otro aspecto de importancia es la calidad de lo que comemos porque repercute en la salud. Las orientaciones para lograr el llamado consumo responsable y para mejorar nuestra dieta diaria, así como el análisis de la relación entre los alimentos industrializados y enfermedades como la obesidad, la diabetes, la arteriosclerosis o el cáncer, están presentes en libros y publicaciones periódicas.

Al comparar los patrones de consumo del mundo occidental, en el que prevalecen los productos industrializados, con las sabias aportaciones de la dieta tradicional mexicana, no podemos dejar de valorar la importancia de los alimentos americanos. La papa, por ejemplo, fue considerada en Irlanda un alimento al que se acudía "cuando había necesidad de reducir los gastos de mantenimiento". Esa misma papa, por cierto, salvó del hambre a Europa en diversas ocasiones.

Hoy en día, la publicidad utiliza aspectos de la psicología para vender sus productos, y las personas que suelen vivir con lo justo experimentan la sensación de participar en la vida moderna, la industrialización y el estilo de vida estadounidense, al consumir productos industrializados.

Debemos hacer una llamada de atención acerca de los riesgos a los que estamos expuestos en relación con este tipo de productos, incluida el agua embotellada, y mostrar las ventajas de nuestros alimentos de siempre, mismos que podemos preparar con diferentes recetas.

#### 1. La Globalización amenaza a culturas regionales

Las culturas regionales enfrentan un reto en el mundo de la llamada globalización, que busca estandarizar el mercado con la consecuente presión sobre las economías y las culturas locales. Existe la posibilidad de convertir a los productores locales de cultura, en consumidores de productos venidos de fuera.

Hay además actualmente en México, una drástica disminución de las superficies de bosques y selvas, la desaparición por destrucción del hábitat de la fauna silvestre, y una acelerada e irracional explotación de los recursos naturales, tanto renovables como no renovables.

Las cocinas de cada región pueden hacer aportes al mundo a través de nuevos sabores y preparaciones; éstos tendrán que darse una vez que los beneficios se aseguren en favor de las comunidades cuya cultura los creó, y con la visión de que los recursos naturales serán aprovechados inteligentemente, sin que se ponga en peligro la estabilidad de la base natural.

La desaparición de un elemento del ecosistema provoca pérdidas culturales, que constituyen a su vez, una pérdida para la humanidad. Es fundamental por lo tanto estar conscientes de la necesidad que existe de que se valoren y fortalezcan las culturas y cocinas regionales de México, así como los ámbitos naturales y sociales en los que se desarrollan. Es fundamental preservar nuestras cocinas como signo de identidad, y entenderlas como herencia y patrimonio del mundo.

## ANEXO 14

### LECTURA: LA ALIMENTACIÓN EN LA NUEVA ESPAÑA.

#### **Alimentos y bebidas en el mercado mundial del Siglo XVI: Sus efectos en Europa y América.**

Los navegantes europeos del siglo XVI quedaron impresionados al llegar a nuestras tierras y encontrarse con diversos frutos y especies de animales que eran nuevos ante sus ojos. En algunos casos los españoles impusieron nuevos nombres a las cosas que encontraron en estas tierras. Así, en español, la planta que en náhuatl es *centli* la llamaron maíz, y el fruto del nopal que en náhuatl era *nochtli*, la denominaron tuna. No bien llegados a las islas de El Caribe, los españoles introdujeron cultivos y animales domésticos que les permitieran reproducir sus costumbres alimenticias. Por la bondad del clima y la abundancia de agua y cal de la isla La Española, hoy Santo Domingo, Cristóbal Colón fundó ahí una ciudad.

Era tal la fertilidad de aquellas tierras, que a los dieciséis días de sembrar diversas semillas en un campo de cultivo, “se recogieron frutos sazonados de todo tipo de legumbres, como rábanos, lechugas, coles, borrajas y otras de ese tipo; las calabazas, los cohombros “(pepinos) y otros por el estilo los cosecharon a los treinta y seis días, pero decían que en ningún otro sitio los habían comido mejores”. También se dieron la caña de azúcar, las uvas y el trigo.

Una vez en México, se propusieron de inmediato sembrar los granos y las plantas peninsulares. Como bien señalamos antes, las dos expresiones culturales más importantes que conserva un pueblo fuera de su país son la lengua y la manera de comer.

Muy pronto hubo sembradíos de trigo en los alrededores de Tenochtitlan, en Tacuba, Tacubaya, Azcapotzalco y también en Puebla.

Se sembró caña de azúcar en Coyoacán, aunque después se hizo evidente que uno de los mejores climas para su producción era el actual estado de Morelos. Los terrenos y otras extensiones de alrededor de la ciudad se aprovecharon para fundar estancias ganaderas. Muchas veces se talaron grandes extensiones boscosas para fundar pastizales.

Con la llegada del trigo se construyeron molinos que requirieron mercedes de agua, pues su funcionamiento era hidráulico. En Antigua, Veracruz, pueden verse restos de un horno de bóveda en la casa que fue de Hernán Cortés. Quizás ahí se elaboró pan.

También se introdujo el ganado que en el caso del vacuno proporcionó a la población novohispana carne, leche, sebo y cueros, incorporando a la dieta de los indígenas subproductos que no se conocían como la mantequilla, la crema y los quesos.

Si para los españoles fue una gran ventaja reconstruir su alimentación en América, para los indígenas los nuevos cultivos y animales resultaron en un problema. Numerosos documentos consignan querellas legales, porque el ganado destruía las parcelas de maíz. Además, se requirió mano de obra para los campos de los españoles y los indígenas tuvieron que limitar la siembra de su grano básico.

Para los europeos algunos productos como el maíz no eran indispensables para su sustento, por lo que disminuyó su producción durante la Colonia afectando a los indígenas quienes sí dependían de éste producto en su alimentación. En 1519, el portugués Hernando de Magallanes solicitaba los siguientes comestibles como necesarios para viajar: vino, aceite, vinagre, miel, sal, galletas marineras que llamaban bizcocho, pescado seco, garbanzo, tocino, lenteja, haba, almendra, ajos, queso, anchoas, uvas pasas, ciruelas pasas, higos, carne de membrillo en conserva, mostaza, arroz, alcaparras, vacas y puercos.

En otras listas de víveres solicitados aparecen los chícharos y el puerco salpreso, es decir, conservado en sal; se precisa que haya bizcocho blanco para el general y el almirante, y ordinario

para el resto de los viajeros. Aunque se prevé que estos comestibles duren en los meses de travesía, y por lo tanto no sean frescos, mucho nos dicen de la dieta española de aquel tiempo.

Una vez terminada la guerra de conquista material, los barcos que venían cargados de armas y pólvora empezaron a traer objetos de primera necesidad. Los objetos de comercio de la época también contribuyen a acercarnos a los ingredientes de entonces, y a los utensilios empleados para cocinarlos y servirlos. El vidrio y los metales fueron requeridos por los habitantes de los nuevos pueblos y ciudades. Cajas con agujas, tijeras, botones y medallas con imágenes religiosas se mezclaban con cajas que contenían morteros, hachas, cucharones, cuchillos con mango de hueso, cazos de cobre y recipientes de bronce y latón.

En toneles llegaban el vino de Málaga, el aguardiente y la almendra. Las botellas de vidrio servían para transportar vinagre y aceite de oliva, que también venía en jarras; las aceitunas en salmuera se colocaban en ánforas de barro vidriadas en su interior, y la harina en barriles. El bacalao se empaquetaba en tela. También llegaron algunos platos de cerámica, vasos y copas de vidrio.

Con plata mexicana se elaboraron utensilios para el servicio de mesa con diseños europeos, que luego se exportaron a España, donde fueron muy apreciados. Salían rumbo a Europa, plata, oro y grana del carmín, que tantas ganancias rindieron a la Corona española, y también cacao. Los viajes de Europa a México se hacían en convoy y, al dispersarse la noticia de las riquezas de América, tuvieron que ser resguardados por embarcaciones armadas.

Para conocer los recursos de las tierras mexicanas, los reyes de España mandaron hacer un censo. El resultado de él fueron las relaciones geográficas. Las crónicas de los frailes son otra fuente para conocer las costumbres alimenticias del campo mexicano.

El autor de la *Relación de Texcoco*, impresa en 1577, escribe que los texcocanos continuaban con los alimentos que antes usaban. Menciona el maíz de diferentes colores, los frijoles, la chía y el amaranto. También el chile que le daba sabor a las comidas. Informa que sólo los ricos comían gallinas y otras aves, conejos, liebres y venados, algunos que tenían trato con los españoles guisaban a veces vaca y carnero.

Hubo, sin embargo, cambios en la dieta que afectaron seriamente a la población indígena. Al ocuparse en el trabajo principalmente de las minas o en la siembra de trigo, la población novohispana descuidó el cultivo de fuentes de proteína como la chía y el amaranto. Esta planta era mal vista por los frailes por su vínculo con la religión prehispánica. El traslado de grandes grupos de población indígena a lugares donde se empleaba su mano de obra cambió sus hábitos alimenticios y afectó su salud. Esta situación se refleja en las relaciones geográficas que informan sobre la drástica disminución de la población indígena, atribuyéndolo muchas veces al cambio o falta de alimentos.

En relación con los alimentos que eran considerados saludables por los españoles, en algunas relaciones se menciona que de la masa del maíz, los indígenas hacen una bebida muy sana que llaman atol y que son muy saludables.

Francisco de Ajofrín, en su *Diario*, describe en 1765 que las comidas propias del país muestran la continuidad de la comida indígena: hay varios guisos, por ejemplo, mole, enchilados, tamales, pipián, frijoles y quelites. Además, menciona al chocolate, tan común que de mañana y tarde lo tomaban los criados, los cocheros, lacayos, negros, mulatos y hasta los arrieros, zapateros, oficiales y toda clase de gente.

Por su parte, la Iglesia Católica también cumplió un papel importante en la producción de alimentos durante la Colonia. Alrededor de las sencillas viviendas que construyeron los evangelizadores en los primeros años, y más tarde en los huertos que formaron parte de los conventos, crecieron un buen número de frutales, especialmente naranja, limón, lima, manzana, pera, ciruela europea, membrillo y durazno. Seguramente hubo también tomillo, hierbabuena,

mejorana y otras plantas medicinales. Los misioneros promovieron el cultivo del trigo, y sembraron olivos para producir aceite y vides.

Frailes y monjas trajeron consigo sus costumbres culinarias. En los conventos solía haber espaciosas cocinas, cuando la reglamentación indicaba que los alimentos debían prepararse para el conjunto de la comunidad. Si estaba permitido que las profesas contaran con cocina propia, además de la principal, había pequeñas habitaciones reservadas para ello, contiguas a las celdas. En las cocinas hubo fogones adheridos a la pared.

Las mujeres indígenas colaboraban en la preparación de la comida, e incluso tuvieron esa labor a su cargo; el intercambio de maneras de guisar, de tonos e ingredientes dio lugar a una cocina en que los pucheros contenían, además de las hortalizas europeas, chayote, calabaza, papa o camote de estas tierras; los moles o salsas indígenas tenían pimienta negra, clavo y otras especias de las islas orientales. Éste fue el rumbo que tomó el nuevo mestizaje.

En el gasto corriente del convento de San Lorenzo de 1628, encontramos que para la cocina se adquirirían con frecuencia frijoles, chiles, tomates, pepitas de calabaza, nopales, maíz, calabaza y camote de América, que convivían con acelgas, zanahorias, lentejas, habas, ajonjolí, queso y manteca traídos de Europa. El tocino era una compra casi diaria y por el gasto de harina, se sabe que, en esos años, el pan se elaboraba en el propio convento.

La Iglesia obligó a los indígenas que los días de plaza para comprar y vender sus alimentos y otros productos fueran cada siete días, coincidiendo así con la semana europea. La organización decayó, para reconstruirla y para cobrar más impuestos, el virrey de Revillagigedo reglamentó el mercado de El Volador a fines del siglo XVIII. Este mercado y el de El Parián fueron los más grandes. Las imágenes de la época muestran las trajineras llegando a la Plaza Mayor cargadas de fruta, verdura y flores de origen prehispánico y europeo. Chayotes, ejotes, quelites, flores de calabaza, jitomate y hongos variados, se mezclaron con coles, rábanos, lechugas, zanahorias y coliflores. Todo ello nos da idea de las muchas familias españolas y criollas que vivían del intenso trabajo de los campesinos indígenas para cultivar, cazar y pescar, y de la riqueza que había generado el trabajo de los llamados indios, y de los mestizos, negros y mulatos, en las minas y en los campos.

Para controlar la venta de maíz y trigo, se establecieron dos instituciones españolas de origen árabe: el pósito y la alhóndiga. Las ordenanzas intentaban normar y vigilar la venta pública y la establecida.

Por último, no debemos olvidar que una de las más poderosas razones que tuvieron los europeos para emprender el viaje a lo que sería América se relacionaba con la cocina; los europeos trataban de encontrar rutas para evitar el monopolio de los árabes sobre el clavo, la pimienta, la canela y la nuez moscada, especias que se cultivaban en Asia. La obsesión por la conquista de una vía corta a las riquezas asiáticas (sedas, especias, pólvora, marfiles, entre muchos productos) motivó expediciones europeas a lo largo y ancho de las tierras americanas durante muchos años. En el año de 1521 sucedieron dos acontecimientos que harían posible la anhelada ruta entre España y Asia: Sebastián Elcano, que lideraba la expedición de Magallanes, descubrió las Filipinas y Hernán Cortés conquistó Tenochtitlan. Cincuenta años después, estas dos tierras remotas se conectarían por el comercio interoceánico y, de este modo, se cumpliría el sueño comercial de España.

Cuando se estableció el comercio con América, las especias se desembarcaban en el puerto de Acapulco, para emprender una travesía en recuas de mulas hacia el Golfo de México y de ahí continuar hasta Europa, de este modo, la Nueva España sirvió de puente comercial entre Europa y Asia durante los años del período colonial. Entre dos y cuatro veces al año, los galeones españoles zarpaban de Veracruz con la mercancía oriental que llegaba a las costas de Acapulco en las naos de China, es decir, los grandes buques que hacían la travesía desde el puerto de Manila en Filipinas.

Generalmente, la flota mercantil se componía de dos grandes barcos o naos. Alrededor de 500 hombres - marineros, comerciantes, el capellán, el médico, cocineros y carpinteros- viajaban en ellos, acomodados entre las maderas, los toneles, cargas y cañones para la defensa.

Este arduo viaje, además, presentaba muchos peligros: mares tempestuosos, naufragios o, si la travesía se alargaba más de lo previsto, la posibilidad de morir de hambre y sed. Los fabulosos tesoros que estos barcos transportaban también los hizo presa de la ambición de piratas ingleses y holandeses.

Pero todos los peligros se olvidaban ante las riquezas que viajaban en estas naves. Muchos tesoros atravesaban el océano: de Acapulco se enviaba plata (en barras o monedas), cochinilla para tintes, semillas, camote, tabaco, garbanzo, chocolate y cacao, sandía, vid e higueras de la Nueva España, y barricas de vino y aceite de oliva de España.

Desde Manila salían: de China, telas y objetos de seda (calcetas y pañuelos hasta colchas y manteles) y alfombras persas de Medio Oriente; piezas de algodón de la India; de China, Conchinchina y de Japón salían abanicos, cajoneras, arcones, cofres y joyeros laqueados, peines y cascabeles, biombos, escribanías y porcelanas. De las islas Molucas, Java y Ceylan, los marinos traían especias, principalmente clavo de olor, pimienta y canela. Otros productos que proveía Oriente eran: lana de camello, cera, marfil labrado o tallado -de figuras religiosas-, bejucos para cestas, jade, ámbar, piedras preciosas, madera y corcho, nácar y conchas de madreperla, fierro, estaño, pólvora, frutas de China, entre otros.

Una vez en tierra, los productos se trasladaban a los centros comerciales para ser vendidos. En Manila, se llevaban al Parián de los Sangleyes, que era el centro del mercado asiático. En territorio americano, la feria de Acapulco y, desde principios del siglo XVIII, el Parián de la Plaza Mayor de la ciudad de México eran los puntos de venta.

La "nao de China" no sólo transportaban bienes, también favorecía el intercambio cultural. El uso de la seda en los rebozos, abanicos y biombos, la porcelana y Talavera poblana, los esmaltes en juegos de mesas y aún costumbres como las peleas de gallos son de origen oriental. Con la Nao llegaron los mangos, los plátanos, el arroz, el tamarindo, la técnica para hacer licor de tuba y también tazones, cajas y charolas laqueadas, platonos y botellas de porcelana, que adornaron las casas de peninsulares y criollos.

De las especias, la que gustó más en nuestro país fue la canela; se transportaba en sacos de fibra vegetal cubiertos por otro de cuero para permitir conservarla sin que perdiera sus cualidades.. La pimienta y el clavo se vendían por peso.

No sólo Asia y Europa enviaron mercancías, sino que sirvieron como puntos de difusión de los productos americanos como el maíz, la vainilla, la papa, la calabaza, el jitomate, el chile, el guajolote, el achiote y, especialmente, el cacao. Recibieron también plata y grana cochinilla. Consideradas como una gran riqueza. Muchas de estas mercancías llegaban hasta la capital de la Nueva España.

México y Filipinas han compartido expresiones culturales que poco se conocen. En el vocabulario de allá aparecen palabras como avocado (aguacate) y chuete (achiote). El mercado de El Parián debió su nombre al de la ciudad de Manila, por iniciativa del gremio de mercaderes de Filipinas.

En 1815, la legendaria ruta del Galeón terminó. Debido a la situación política que se vivió en la colonia novohispana y en la metrópoli española, los viajes de la Nao se suspendieron. Sin embargo, la presencia de Oriente en América no terminó ahí, la huella perdurable de ese encuentro aún forma parte importante de nuestro bagaje cultural.

#### **Referencias:**

"Historia de la cocina". Extraída el 26/III/2013 desde <http://www.historiacocina.com/paises/articulos/mexico/capitulo2.html>

## EL ABASTO DE ALIMENTOS EN LA NUEVA ESPAÑA

La ciudad de México destacó por haber sido la más poblada de la Nueva España y residir en ella el gobierno virreinal, además de tener otras instituciones importantes como la sede de la Arquidiócesis del mismo nombre y el Consulado. Timothy Anna, que ha estudiado la ciudad, señala que había más de 100 iglesias y capillas, 23 monasterios, 15 conventos, 12 hospitales, un gran número de plazas y mercados, la Academia de Artes, la Escuela de Minería y una Universidad. La ciudad estaba rodeada de grandes palacios: el virreinal, el municipal, la casa de moneda, la Inquisición, la Universidad, la Audiencia y la gran catedral. En este caso, el hecho de que el gobierno virreinal estuviera establecido en la ciudad de México hizo de ésta, un lugar privilegiado en la Nueva España, entre los aspectos que más calaba al gobierno virreinal figuraba el abasto de alimentos y la tranquilidad social.

La ciudad de México albergaba a una gran cantidad de habitantes, precisar el número resulta complejo debido a las inexactitudes en las cifras de los censos levantados, tal impresión se debe al hecho de que el flujo de personas que entraban y salían de la capital era muy variado; además muchas familias no tenían hogar fijo y constantemente cambiaban de vivienda. Pese a que la administración virreinal constantemente necesitaba información sobre el número de habitantes (básicamente para la recaudación de tributos, impuestos y la formación de cuerpos armados), los censos durante este periodo no son del todo confiables.

De acuerdo al censo levantado en 1790 por el virrey Revillagigedo, el registro total fue de 112,926 habitantes. El conocer el número de habitantes de la ciudad de México cobra importancia al suponer las dificultades que debió haber enfrentado el gobierno virreinal y el de la ciudad para proveer de productos y servicios básicos como alimentos y seguridad.

### Política de abasto proteccionista

Durante el Antiguo Régimen en Europa, la falta de un adecuado sistema de abastecimiento de comestibles fue recurrente, las frecuentes hambrunas consecuencia directa de las fluctuaciones climáticas habían alertado a las autoridades a implantar mecanismos de provisión de alimentos en situaciones difíciles. Una de las prioritarias obligaciones del rey era garantizar el alimento a sus súbditos, en este caso la figura del rey simbolizaba a un padre protector que alimenta a su pueblo.

- Timothy Anna E., La caída del gobierno español en la ciudad de México, México, F. C. E., 1987, p. 20.
- Lluís Martí, La desigualdad ante la muerte: epidemias, población y sociedad en la ciudad de México (1500-1950), tesis de doctorado, México, Cinemex, 1991, p. 40-48.
- Fernando Navarro y Fontgr, Memoria sobre la protección del reino de la Nueva España, México, J. e. J., 1820.
- Alexander Von Humboldt, Ensayo político sobre Nueva España, México, Editorial Porrúa, 1966, p. 132.

Que la justicia de cada ciudad o villa, y un Regidor nombrado por el Cabildo pongan precios justos a los regatones ordinarios, que compran cosas de comer y beber, así de la tierra como llevadas de estos nuestros reinos, y de todas partes, haciendo respeto a lo que les cuesta, dándoles alguna ganancia moderada.

Al no considerar con una producción local de vino y aceite, se desarrolló el acaparamiento, por otro lado, el Cabildo intentó mantener un estricto control sobre los regatones o intermediarios, que se encargaban de revender al menudeo los productos de importación. Con respecto a la venta de productos locales, el Cabildo también puso su especial interés en mantener el control, para que los productos o mercancías llegaran a los consumidores y tener un aumento de precio, fácilmente pasaban de tres a cinco manos. Se experimentaron varias formas para eliminar esta situación pero la constante repetición de estas leyes indica que no hubo manera de acabar con el acaparamiento.

Los lugares de venta de las mercancías casi hasta 1545 que la única plaza pública de la ciudad fue la Plaza Mayor, por lo que allí se concentró prácticamente toda la vida comercial de la república de los españoles, con el tiempo apareció otra, llamada plaza menor (situada a la izquierda de la actual Catedral), el movimiento mayor del comercio pasaba en la Plaza Mayor y en la menor se vendían mercaderías de Castilla y existían ventas al mayoreo y al menudeo.

Quizás no correspondía al panorama de la primera mitad del siglo XVI, pero nos da una vaga idea de lo pudo haber sido. Eran pocas tiendas por los vecinos ya que se quejaban de que debía a la ubicación de la Plaza la zona se mantenía sucia y que daba mal aspecto.

## GLOSARIO.

**Cabildo.** - El Cabildo, Ayuntamiento o Consejo, era el representante legal de la ciudad, el órgano de la autonomía municipal, por medio del cual los vecinos velaban por los problemas administrativos, económicos y políticos del municipio. Su estructura y composición fue semejante a la que tuvieron los Cabildos de España, pero sus atribuciones variaron y también su importancia política, debido a las condiciones especiales que tuvo la sociedad colonial.

**Los propios.** - Se llaman así a los bienes propiedad de un municipio que proporcionan una renta al mismo por estar arrendados. Generalmente son fincas rústicas, prados, dehesas, montes etc. El municipio las arrenda, obteniendo así unos ingresos económicos. También se conocen como "Las fincas propias" o "Los propios".

**Chinampas.** - Terreno de corta extensión en las lagunas vecinas a la ciudad de México, donde se cultivan flores y verduras. Antiguamente estos huertos eran flotantes.

## El abasto de alimentos en la Colonia durante el siglo XVI

La comida en los primeros años del siglo XVI fue fundamental, aunque el desarrollo de alimentos no fue lo máximo, existió la actividad del intercambio ultramarino, remontándonos a la historia de la colonia, donde se menciona la importancia de la importación.

Quien se encargaba de mantener el monopolio comercial absoluto de la corona fue la Casa de Contratación de Sevilla, sus actividades mercantiles desarrolladas fueron mineras y, redujeron a fiscalizar y asegurar el monopolio de los mercaderes sevillanos, donde no desconfiaban para nada la navegación ya que se encargaban de dar las concesiones de licencias para viajar. Las principales funciones se encontraban las de almacenamiento de todas las mercancías y portadros navales para el comercio con las indias los oficiales debían de estudiar y considerar las clases de mercancías a enviar de acuerdo a las necesidades de los colonos e interesados, en suma, por las cuestiones relativas al estado y desarrollo comercial de las nuevas posesiones. Poseían el dominio absoluto de los impuestos sobre las mercaderías embarcadas, el derecho de importar o poner en circulación una mercancía. Poseían el derecho de establecer una Casa de Contratación en Veracruz, con intenciones defensivas. Antes del comercio entre Sevilla y Veracruz, se realizaban en factorías ubicadas en Santo Domingo y Cuba.

También se tienen noticias que, a pesar del monopolio de los mercaderes sevillanos, muchos comerciantes profesionales o no, que vivían en la Nueva España, participaron en el negocio de las importaciones, generalmente los importadores novohispanos. El viaje de Sevilla a las Canarias duraba un promedio de diez días, de allí a las Antillas variaba de treinta y tres días, y de las Antillas hasta Veracruz, el viaje dependía de las condiciones, por lo que la travesía total hasta Veracruz se calculaba entre sesenta y noventa días. Este no era un solo navío debía de hacerse en una sola flota, cada flota estaba integrada por no menos de diez barcos, y de doscientos a cuatrocientos hombres, al puerto llegaban un millar de animales con dos mil o tres mil bestias para transportar la carga; los factores y comerciantes que venían a hacer los sales de compraventa. En el puerto eran aproximadamente mil quinientas personas, asociados de las cuales eran negros para hacer los trabajos del puerto. La forma de reunirse los mercaderes de la Nueva España era mediante una Fama.

Al cambiarse la organización del gobierno de la colonia, se estableció que las funciones de los virreyes era preocuparse por la población blanca, que estuviera bien abastecida de alimentos, don Antonio de Méndez, el primero, fue uno de los más grandes mercaderes empresarios novohispanos de su época. Con respecto al Abasto, El Cabildo dentro de sus funciones estaba el cuidado y la edificación de obras públicas como caminos, puentes, o edificios públicos y otras cosas más, entre las acciones que le llegó a realizar estuvo el otorgamiento de huertas, viñas y olivares para fomentar el cultivo de los nuevos productos; la ganadería, alimentos que trajeron los españoles estuvieron en una postura o precio oficial, el cual era fijado de la siguiente manera.

### La Iglesia en la alimentación colonial.

La Iglesia católica cumplió un papel muy importante en la producción de alimentos durante la Colonia. Alrededor de las grandes viviendas que constituyeron los evangelizadores en los primeros años, y más tarde en los huertos que formaron parte de los conventos, crecieron un buen número de huertas, especialmente naranja, limón, lima, mandarina, para, naranja europea, mandarina y durazno. Seguramente hubo también tomate, papaya y otros platos mediterráneos. Los monjes promovieron el cultivo del trigo, y sembraron semillas para producir aceites.

Frutas y verduras trajeron consigo sus costumbres culinarias. En los conventos solía haber espesones cocinos, cuando la reglamentación indicaba que los alimentos debían prepararse para el consumo de la comunidad. Si estaba permitido que los profanos comieran con cocina propia, además de la principal, había pequeñas habitaciones reservadas para ellos, cocineros y las celeras. En las cocinas hubo fogones adheridos a la pared.

Las mujeres indígenas colaboraban en la preparación de la comida, a menudo llevaban ese labor a su cargo, el intercambio de materias de granos, de linos a las huertas europeas, chayote, calabaza, papa o camote de estas tierras, los nenes a lasas indígenas tenían pimienta negra, cilantro y otros especios de las islas caribeñas. Este fue el humo que tomó el nuevo mestizaje.

En el gesto cotidiano del Convento de San Lorenzo, por ejemplo, en 1508, encontramos que para la cocina se adquirían con frecuencia especias, chiles, tomates, papitas de calabaza, papas, miel, canela de América. Estos ingredientes convivían con aceites, sardinas, lentejas, ajonjolí, queso y manteca traídas de Europa. El tomate era una planta casi nueva, y por el gesto de tierra se sabe que en esos años el pan se elaboraba en el propio convento. La Iglesia obligó a los indígenas que los días de plaza para comprar y vender sus alimentos y otros productos fueran cada cada siete días, coincidiendo así con los señeros europeos. La organización indígena decayó, para recomponerla y para cobrar más impuestos, el virrey de Revillagigedo organizó el mercado de El Volcán a fines del siglo XVII. Este mercado y el de El Pardo fueron los más grandes durante la Colonia.

## ANEXO 15

### Importancia de la alimentación en la vida cotidiana durante el periodo colonial (Siglo XVI-XIX)



La cocina mexicana se diferencia de las otras cocinas del mundo. Fundamenta su valor en el gran número de ingredientes que utiliza, con una amplia gama de sabores, colores y texturas. Lo cual es producto de tres factores principales: el medio natural del que se obtienen los ingredientes, la diversidad de ingredientes que aportan las diferentes etnias y la apropiación de ingredientes venidos de otras culturas del mundo. Lo que hoy conocemos como cocina mexicana tiene su origen en las culturas mesoamericanas que poblaron el territorio del país y que se fusionan con los ingredientes traídos de Europa y Asia con el intercambio comercial que inicia en 1492.



Códice Florentino



En 1453 Constantinopla cae en manos de los turcos propiciando la búsqueda de nuevas rutas comerciales para los europeos



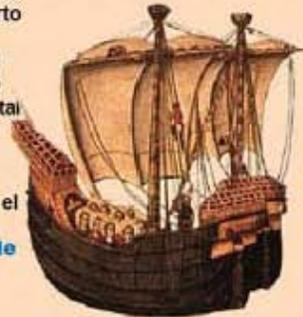
1. Imperio turco
2. Costornos del mapa de Behaim
3. Rutas del comercio oriental
4. Rutas marítimas

### La época de los descubrimientos



1. Líneas de partición del mundo entre españoles y portugueses.
2. Territorios poco conocidos por los europeos a mediados del siglo XV.

España estableció una ruta marítima que iba de China al puerto de Manila en las Filipinas, y de ahí al Puerto de Acapulco en la costa occidental de México. El buque que efectuaba esta ruta era conocido como el «Galeón de Manila» ó «Nao de China».



### RUTA DE LA NAO DE CHINA



El vino, aceite, vinagre, miel, sal, garbanzo, tocino, lenteja, haba, almendra, ajo, queso, arroz, vacas y puercos, eran comestibles necesarios para viajar.



Además del mestizaje racial que se produjo con el descubrimiento de América en 1492, se dio también la fusión de los elementos culturales europeos e indígenas modificando la vida y costumbres de la población americana tanto como de la europea.



## MESTIZAJE CULINARIO

*Culinario:*  
Arte del guiso.



*Gastronomía* es la estructura sensual y armoniosa del fenómeno alimenticio de un pueblo.



El maíz fue introducido a Europa en el siglo XVI. Actualmente es el cereal de mayor volumen de producción en el mundo, superando al trigo y al arroz.

## El maíz

La historia de un pueblo sedentario está estrechamente vinculada al cultivo de un producto agrícola. Tal es el caso de México con el maíz.

Desde el norte de nuestra actual geografía política hasta el centro de Sudamérica, el maíz ha sido el alimento fundamental de sus habitantes y con frecuencia ha devenido incluso moneda indígena. De alguna manera, esta gramínea ha sido factor de unidad cultural y económica entre los pueblos del continente.



## EL MAÍZ



Desde que México tiene déficit en su producción de maíz (cerca de 30 años), los mexicanos de las ciudades nos acostumbramos a las tortillas amarillas, pues el maíz de ese color es el que predomina en los mercados internacionales; cabe destacar que el maíz blanco suele tener precios mundiales del 30% al 50% más caros que el amarillo, porque no hay oferta suficiente.

## EL CHILE: Proviene del náhuatl *chilli*.

A partir del descubrimiento de América, Cristóbal Colón llevó a Europa semillas de diversos chiles y desde entonces otros viajeros hicieron lo mismo.

Fueron dos las corrientes migratorias del chile rumbo a Eurasia y de ellas se responsabilizaron los navegantes españoles y portugueses: por el Pacífico, desde Acapulco, en la Nao de China, hacia ese país y las Filipinas, y con el mismo destino, también desde El Callao peruano en el siglo XVI.



## El Cacao



El ganado vacuno proveniente de Europa proporcionó carne, sebo, cueros y lácteos.



## Trigo y pan



El trigo, desde el siglo XVI, trajo gran variedad de panes, que adoptaron increíble número de formas, sabores y colores en las diversas regiones de México.

Asimismo se arraigaron aquí los fideos, pasta de trigo que a España llegó por el largo camino de China (su lugar de origen) e Italia, a donde los llevó Marco Polo.

Las especias y hierbas llevadas al Nuevo Mundo por los conquistadores tuvieron una gran influencia en la gastronomía. Se dió una gran variedad de productos debido a la riqueza de las tierras, y se incorporaron condimentos tanto españoles como árabes e hindúes, como: azafrán, canela, albahaca, cilantro, romero, anís, jengibre, pimientas, mejorana, mostaza, romero.



La comida mexicana nos identifica frente a otros pueblos.



Enchiladas con mole y arroz

Plato de pozole

Hoy en día la cocina mexicana enfrenta el reto de la llamada globalización, que amenaza con estandarizar el mercado presionando las economías y culturas locales, por lo que se da la posibilidad de convertir a los productores locales en consumidores de productos venidos de fuera.

Nuestra cocina es signo de identidad y herencia y patrimonio del mundo.



© Callito Benquerites y Restaurante

## ANEXO 16

Linda Melchor Juárez Alfaro  
3

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MADEMS HISTORIA  
PRÁCTICA DOCENTE II

PRESENTA: RAQUEL PATIÑO NERI

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA LA UNIDAD III DEL PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO I.

PARA APLICARSE EN EL GRUPO 342 DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (COCH), PLANTEL VALLEJO, TURNO VESPERTINO.

TÍTULO DE LA UNIDAD: CONQUISTA Y COLONIA 1521-1810  
REACTIVOS PARA EL ALUMNO

1.- ¿Te gusta la materia de Historia? ¿Por qué?  
Sí, porque me ayuda a conocer la historia mundial y la identidad de mi país.

2.- ¿Alguna vez has reprobado Historia?  
No.

3.- ¿A qué razones le adjudicas tu éxito o fracaso en la materia de Historia?  
Yo he tenido éxito en la materia gracias a mi amplio conocimiento sobre la historia del mundo y de mi país de origen.

4.- ¿Qué aspectos recuerdas sobre la historia de nuestro país, ocurridos durante el periodo colonial?  
La Transición del feudalismo al capitalismo, la organización económica política y social de la colonia, Reformas borbónicas y las corrientes ideológicas de la Revolución de Independencia.

5.- ¿Cuál o cuáles aspectos te interesaron más sobre el tema de la Colonia?  
¿Por qué?  
La transición del feudalismo al capitalismo porque a lo largo de este cambio se dan muchas adversas a las indígenas.

6.- ¿Qué de lo que aprendiste en el tema de la Colonia, te permite comprender la realidad actual de nuestro país?  
que comprendamos el proceso de la formación de la nación mexicana.

7.- ¿Qué relación tienen los temas que estudiaste en la unidad de la Colonia, con tu vida diaria? ¿Por qué?  
Ninguna, porque todos esculidad.

8.- Piensa, ¿De qué manera el conocimiento que adquiriste sobre el tema de la Colonia te podría ayudar a participar más activamente para beneficio de tu comunidad? ¿Por qué o cómo lo harías?  
Te ayuda a darte cuenta de que todos somos iguales.

9.- ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?  
Sí porque reduce la carga de trabajo.

10.- ¿Te sientes parte integrante de este grupo? ¿Por qué?  
Sí, porque soy uno de los mejores elementos del salón.

11.- ¿Qué has necesitado hacer o qué no has hecho para sentirte o no integrante de este grupo?  
Nada, porque en el grupo me aceptan por mi forma de ser.

Lopez Ricardo Garcia  
gr. 342.

(11)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MADERNOS HISTORIA

PRÁCTICA DOCENTE II.

PRESENTA RAQUEL PATRÑO NERI.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA LA UNIDAD III DEL  
PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO I

PARA APLICARSE EN EL GRUPO 342 DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y  
HUMANIDADES (CCH), PLANTEL VALLEJO, TURNO VESPERTINO.

TÍTULO DE LA UNIDAD: CONQUISTA Y COLONIA 1521-1810  
REACTIVOS PARA EL ALUMNO

1.- ¿Te gusta la materia de Historia? ¿Por qué?

Si me gusta pero no lo entiendo bien y solo  
me gustan algunas cosas

2.- ¿Alguna vez has reproñado Historia?

Si

3.- ¿A qué razones le atribuyes tu éxito o fracaso en la materia de Historia?

A que no me gusta aprender fechas, yo que para mí  
no es fácil y a que no me gusta tomarla como  
materia

4.- ¿Qué aspectos recuerdas sobre la historia de nuestro país, ocurridos  
durante el periodo colonial? El saqueo de riquezas y el maltrato  
dado a los indígenas, la esclavitud, mestizaje, piratería,  
así como el descubrimiento de los cerillos con los  
que hicimos el cual provocó la guerra de independencia.

5.- ¿Cuál o cuáles aspectos te interesan más sobre el tema de la Colonia?

¿Por qué? De los aspectos que recuerdo del saqueo, el maltrato a  
indios y a los indígenas.  
A y B. Porque aunque no se dominaron por completo de la cultura indígena  
lo hacen saber con gran parte de ella, y porque los indígenas no merecían  
un trato tan malo y cruel.  
C de cómo la obtienen como que con la guerra, pero pensaban  
en su y en su estar (los españoles) y por eso en cierto forma esto ayudo  
a que los indígenas se liberrasen.

12.- ¿Qué relación crees que existe entre el trabajo en equipo y el logro de tus  
aprendizajes, es decir, consideras que aprendes más, o menos o es indistinto  
cuando trabajas solo que cuando lo haces en equipo? ¿Por qué?

Trabajo mejor cuando trabajo solo porque me siento más tranquila  
pero también me gusta trabajar en equipo cuando es mucho  
trabajo para que reduzca la carga de trabajo

13.- ¿Cómo evaluarías tu participación en el grupo durante las clases del tema  
de la Colonia? Deficiente, regular, bueno, muy bueno.

muy bueno

14.- ¿Cómo evaluarías la adquisición de tus aprendizajes en la unidad de la  
Colonia? Deficiente, regular, bueno, muy bueno.

muy bueno

Lopez Ricardo Garcia  
gr. 342.

6.- ¿Qué de lo que aprendiste en el tema de la Colonia, te permite comprender  
la realidad actual de nuestro país?

En cuanto a los mestizos si, ya que la combinación  
de creencias de españoles e indígenas, sigue deebdo a  
nuestro día en nuestros días, claro ejemplo de esto es el mestizaje  
de los santos los santos protestantes hechos para lo negro de  
España.

7.- ¿Qué relación tienen los temas que estudiaste en la unidad de la Colonia,  
con tu vida diaria? ¿Por qué?

En cuanto a religión y en mi gusto ya que me gusta  
el arte barroco

8.- Piensa, ¿De qué manera el conocimiento que adquiriste sobre el tema de la  
Colonia te podría ayudar a participar más activamente para beneficio de tu  
comunidad? ¿Por qué o cómo lo harías?

Para no permitir cosas

9.- ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?

No, pero cuando me habla a unos compañeros y en  
segunda lengua me me gusta que me queden mal o queden  
mal y afectar a los demás.

10.- ¿Te sientes parte integrante de este grupo? ¿Por qué?

Si, te hablo a pocos compañeros pero los  
hablo bien y me parece que me toco un buen  
grupo.

11.- ¿Qué has necesitado hacer o qué no has hecho para sentirte o no  
integrante de este grupo? Nada en particular.

Lopez Ricardo Garcia  
gr. 342.

12.- ¿Qué relación crees que existe entre el trabajo en equipo y el logro de tus  
aprendizajes, es decir, consideras que aprendes más, o menos o es indistinto  
cuando trabajas solo que cuando lo haces en equipo? ¿Por qué?

Cuando trabajo en equipo se facilita el trabajo, pero  
creo que se aprende menos, ya que lo grupo sufre por  
de los otros se reparte el trabajo, y por lo tanto  
se aprende el tema que te dan.

13.- ¿Cómo evaluarías tu participación en el grupo durante las clases del tema  
de la Colonia? Deficiente, regular, bueno, muy bueno.

Regular.

14.- ¿Cómo evaluarías la adquisición de tus aprendizajes en la unidad de la  
Colonia? Deficiente, regular, bueno, muy bueno.

Regular.

Arturo Zavala

29

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MADREMS HISTORIA

PRÁCTICA DOCENTE II

PRESENTA: RAQUEL PATIÑO NERI

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA PARA LA UNIDAD II DEL  
PROGRAMA DE HISTORIA DE MÉXICO I

PARA APLICARSE EN EL GRUPO 342 DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y  
HUMANIDADES (COH), PLANTEL VALLEJO, TURNO VESPERTINO.

TÍTULO DE LA UNIDAD: CONQUISTA Y COLONIA 1521-1810  
REACTIVOS PARA EL ALUMNO

1.- ¿Te gusta la materia de Historia? ¿Por qué?

Si, porque es interesante estudiar lo  
ocurrido en otras épocas.

2.- ¿Alguna vez has reprobado Historia?

No.

3.- ¿A qué razones le adjudicas tu éxito o fracaso en la materia de Historia?

Pues al estudio y al esfuerzo.

4.- ¿Qué aspectos recuerdas sobre la historia de nuestro país, ocurridos  
durante el periodo colonial?

La encomienda, repoblamiento y peonaje.  
La minería y que fue de 1521 a 1821.

5.- ¿Cuál o cuáles aspectos te interesaron más sobre el tema de la Colonia?  
¿Por qué?

La forma en que gobernaba España sobre  
el territorio, instalando virreyes en  
la Nueva España.

6.- ¿Qué de lo que aprendiste en el tema de la Colonia, te permite comprender  
la realidad actual de nuestro país?

Sería la iglesia o la religión que  
permite comprender el catolicismo actual.

7.- ¿Qué relación tienen los temas que estudiaste en la unidad de la Colonia,  
con tu vida diaria? ¿Por qué?

Pues las distintas formas de organizaciones  
y el idioma español.

8.- Piensa, ¿De qué manera el conocimiento que adquiriste sobre el tema de la  
Colonia te podría ayudar a participar más activamente para beneficio de tu  
comunidad? ¿Por qué o cómo lo harías?

Apoyando conocimientos acerca de  
lo acontecido en la colonia.

9.- ¿Te gusta trabajar en equipo? ¿Por qué?

Si, es menos trabajo.

10.- ¿Te sientes parte integrante de este grupo? ¿Por qué?

Si, todos colaboramos.

11.- ¿Qué has necesitado hacer o qué no has hecho para sentirte o no  
integrante de este grupo?

Conocer bien a los compañeros y  
participar.

## ANEXO 17

12.- ¿Qué relación crees que existe entre el trabajo en equipo y el logro de tus  
aprendizajes, es decir, consideras que aprendes más, o menos o es indistinto  
cuando trabajas solo que cuando lo haces en equipo? ¿Por qué?

Yo como que menos, pues se divide el trabajo  
y puedes dejar de estudiar algún tema.

13.- ¿Cómo evaluarías tu participación en el grupo durante las clases del tema  
de la Colonia? Deficiente, regular, bueno, muy bueno.

Regular.

14.- ¿Cómo evaluarías la adquisición de tus aprendizajes en la unidad de la  
Colonia? Deficiente, regular, bueno, muy bueno.

Bueno.

Montes Ornelas Miguel

### EJERCICIO DE LLUVIA DE IDEAS PARA TRABAJAR CON EL ALUMNO

No hay duda de que para muchas personas es difícil saber escuchar. Pero el  
saber escuchar es una habilidad que puede ser mejorada sustancialmente.  
Para eso, te recomendamos que contestes con un sí o un no a cada una de las  
siguientes preguntas:

-¿Aunque te imagines el final de lo que te están diciendo, escuchas sin  
interrumpir? No

-¿Escuchas sin dar importancia a los factores externos (historia,  
profesión, estética, clase social, etc.) del interlocutor? Si

-¿Juzgas antes de finalizar la exposición? No

-¿Dejas que tu interlocutor acabe de hablar sin interrumpirte? No

-¿Intentas escuchar entre líneas? No

-¿Tratas de comprender lo que te dicen y por qué te lo dicen? Si

-¿Te concentras en lo que te dicen ignorando el entorno? No

-¿Miras a los ojos de tu interlocutor? Si

-¿Cuándo hablas con otra persona, interrumpes lo que hacías y le das tu  
total atención? No

-¿Escuchas con la misma atención a personas de distinto sexo o edad? No

Suma las respuestas afirmativas. Si tienes menos de cinco: lo estás haciendo  
muy mal y tienes que concentrarte en mejorar de forma urgente.

De cinco a siete: has de seguir intentándolo, usando la lista de preguntas como  
guía.

Si sumas más de siete vas por el buen camino, pero no cejes en tu empeño. La  
gente que mejor se relaciona está en 9 o 10 respuestas positivas!

Si oír es percibir los sonidos que nos rodean, escuchar es captar su sentido.

El arte de escuchar está basado en tratar de entender lo que nos dicen y lo que  
no nos dicen.

Teresa Hernández García 6/10/2022

EJERCICIO DE LLUVIA DE IDEAS PARA TRABAJAR CON EL ALUMNO

No hay duda de que para muchas personas es difícil saber escuchar. Pero el saber escuchar es una habilidad que puede ser mejorada sustancialmente. Para eso, te recomendamos que contestes con un sí o un no a cada una de las siguientes preguntas:

- ¿Aunque te imagines el final de lo que te están diciendo, escuchas sin interrumpir? **Si**
- ¿Escuchas sin dar importancia a los factores externos (historia, profesión, estética, clase social, etc.) del interlocutor? **No**
- ¿Juzgas antes de finalizar la exposición? **Si**
- ¿Dejas que tu interlocutor acabe de hablar sin interrumpirlo? **Si**
- ¿Intentas escuchar entre líneas? **No**
- ¿Tratas de comprender lo que te dicen y por qué te lo dicen? **Si**
- ¿Te concentras en lo que te dicen ignorando el entorno? **No**
- ¿Miras a los ojos de tu interlocutor? **Si**
- ¿Cuándo hablas con otra persona, interrumpes lo que hacías y le das tu total atención? **Si**
- ¿Escuchas con la misma atención a personas de distinto sexo o edad? **No**

Suma las respuestas afirmativas. Si tienes menos de cinco: lo estás haciendo muy mal y tienes que concentrarte en mejorar de forma urgente.  
 De cinco a siete: has de seguir intentándolo, usando la lista de preguntas como guía.  
 Si sumas más de siete vas por el buen camino, pero no cejes en tu empeño. La gente que mejor se relaciona está en 9 o 10 respuestas positivas!  
 Si oír es percibir los sonidos que nos rodean, escuchar es captar su sentido. El arte de escuchar está basado en tratar de entender lo que nos dicen y lo que no nos dicen.

EJERCICIO DE LLUVIA DE IDEAS PARA TRABAJAR CON EL ALUMNO

No hay duda de que para muchas personas es difícil saber escuchar. Pero el saber escuchar es una habilidad que puede ser mejorada sustancialmente. Para eso, te recomendamos que contestes con un sí o un no a cada una de las siguientes preguntas:

- ¿Aunque te imagines el final de lo que te están diciendo, escuchas sin interrumpir? **no**
- ¿Escuchas sin dar importancia a los factores externos (historia, profesión, estética, clase social, etc.) del interlocutor? **Si**
- ¿Juzgas antes de finalizar la exposición? **no**
- ¿Dejas que tu interlocutor acabe de hablar sin interrumpirlo? **Si**
- ¿Intentas escuchar entre líneas? **Si**
- ¿Tratas de comprender lo que te dicen y por qué te lo dicen? **Si**
- ¿Te concentras en lo que te dicen ignorando el entorno? **Si**
- ¿Miras a los ojos de tu interlocutor? **no**
- ¿Cuándo hablas con otra persona, interrumpes lo que hacías y le das tu total atención? **Si**
- ¿Escuchas con la misma atención a personas de distinto sexo o edad? **Si**

Suma las respuestas afirmativas. Si tienes menos de cinco: lo estás haciendo muy mal y tienes que concentrarte en mejorar de forma urgente.  
 De cinco a siete: has de seguir intentándolo, usando la lista de preguntas como guía.  
 Si sumas más de siete vas por el buen camino, pero no cejes en tu empeño. La gente que mejor se relaciona está en 9 o 10 respuestas positivas!  
 Si oír es percibir los sonidos que nos rodean, escuchar es captar su sentido. El arte de escuchar está basado en tratar de entender lo que nos dicen y lo que no nos dicen.

ANEXO 17-A

Yo creo que para aprender a escuchar mejor lo que nos rodea lo recomendable sería colaborar y tratar de captar más ideas de la persona que nos habla; el pensamiento que nos quiera transmitir.  
 Y no juzgar lo que nos dicen, por ejemplo si el tema no me interesa y no quiero prestarle atención, intentar enfocarme en eso que me me interesa para poder comprender mejor al que me habla.

¿Que consideras que debes hacer para mejorar tu forma de escuchar?

R: Pues tratar de escuchar mas cuando una persona me cuenta algo aunque el tema no sea de mi interes.

¿Que consideras que debes hacer para mejorar la forma de escucharte?

R: Poner mi total atencion a la persona que me habla, ya que si no hacerlo puedo hacer que la persona se sienta ignorando, a pesar de que en verdad lo escuche.

Que consideras que debes hacer para mejorar tu forma de escuchar.  
 Tratar de poner más atención cuando me cuento algo, concentrarme y olvidarme de los distractores, saber escuchar.

Poner más atención puesto que me distraigo muy fácilmente tratar de concentrarme al escuchar a las personas.

Tratar de prestar menos atención a los demás o al propio medio, ya que me distraigo un poco y dejo de escuchar o más bien de entender lo que dice.

Concentrarme más en escuchar a las demás personas, dándoles su tiempo, para que se expresen completamente, y no juzgar antes de tiempo u opinar antes de que no escuche completamente a las personas.

Penso que debo poner más atención en lo que me están diciendo, porque a veces me distraigo y empiezo a pensar en otras cosas y se me olvida lo que me estaban contando.

¿Cómo mejorar?  
 Tratando de dar más importancia a las personas y los temas del cual están hablando.

¿Cómo mejorar?  
 poniéndole más atención a la persona, con la cual estoy hablando. No interrumpirle, ni hacer conjeturas antes de tiempo, para entenderla.

## ANEXO 18

Hayle 166 B

Boris Vargas Karla

### DECISIONES POR CONSENSO

#### Instrucciones:

Usted forma parte de la tripulación de una nave espacial que se dirige a una estación del espacio que se encuentra en la superficie iluminada de la Luna. Debido a dificultades mecánicas, su nave se vio obligada a descender a unos 300 kilómetros de la estación. Durante el descenso y aterrizaje se dañó gran parte del equipo de salvamento. Sobrevivir en ese medio ambiente depende de poder llegar a la estación, de modo que es necesario escoger los objetos más útiles para poder realizar el viaje de 300 km. Enseguida encontrará una lista de 15 objetos que quedaron en buenas condiciones. La tarea consiste en ordenarlos de acuerdo con su importancia para realizar tal viaje. Coloque el número 1 en el objeto que considere el más importante, el 2 en el siguiente, y así sucesivamente, hasta el número 15 en el menos importante.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal
15	0	15	0	15
5	1	4	1	2
11	5	3	5	12
9	1	8	4	12
8	7	13	7	6
7	2	11	1	10
12	0	12	2	5
1	0	1	0	1
2	1	3	0	3
12	9	4	9	12
7	12	19	10	9
3	1	2	0	2
10	0	10	2	8
7	0	7	0	3
6	3	5	6	11
	36		46	

### DECISIONES POR CONSENSO

#### Instrucciones:

Usted forma parte de la tripulación de una nave espacial que se dirige a una estación del espacio que se encuentra en la superficie iluminada de la Luna. Debido a dificultades mecánicas, su nave se vio obligada a descender a unos 300 kilómetros de la estación. Durante el descenso y aterrizaje se dañó gran parte del equipo de salvamento. Sobrevivir en ese medio ambiente depende de poder llegar a la estación, de modo que es necesario escoger los objetos más útiles para poder realizar el viaje de 300 km. Enseguida encontrará una lista de 15 objetos que quedaron en buenas condiciones. La tarea consiste en ordenarlos de acuerdo con su importancia para realizar tal viaje. Coloque el número 1 en el objeto que considere el más importante, el 2 en el siguiente, y así sucesivamente, hasta el número 15 en el menos importante.

Decisión grupal	Diferencia grupal	Clave	Diferencia personal	Decisión personal
15	0	15	1	14
5	1	4	0	4
11	5	3	5	12
9	1	8	4	12
8	7	13	7	6
7	2	11	1	10
12	0	12	2	5
1	0	1	1	1
2	1	3	0	3
12	9	4	9	12
7	10	14	2	12
3	1	2	3	5
10	0	10	0	10
7	0	7	4	5
6	3	5	3	8
	36		43	

## ANEXO 18-A

Creo que en grupo tengo más posibilidades de trabajar mejor al igual que aprender.

Creo que mientras estamos en grupo son menos los errores cometidos, y tal vez esto suceda porque mientras hicimos el ensayo pudimos comparar más respuestas que probablemente solos no hubiéramos pensado, ya que al conocer estas nuevas ideas u opciones tuvimos una nueva perspectiva que ahora ayuda a comparar y a ver la gran importancia de trabajar en grupo.

Creo que funcionó mejor cuando lo hicimos en equipo porque comparamos las ideas y así mejoramos el orden que cuando estábamos solos.

Este ejercicio me ayudó a entender que si pasara esta situación sobreviviría más en grupo.

... Dos cabezas piensan mejor que una<sup>s</sup> y yo fundamentamos cada quien nuestras respuestas y hasta cambiamos de opinión en algunas cosas, aprendí a que siempre es válida la opinión ajena y enriquece mucho.

DE una manera grupal hay una mayor probabilidad de sobrevivir.

Creo que es más importante tomar decisiones escuchando las diferentes opiniones de las personas, ya que cambia tu punto de vista acerca de algunas cosas y puede ayudarte a mejorar, pero tú también puedes ayudar a corregir las opiniones de los demás.

Técnicas llegar a conclusión que decisiones en grupo pueden tener un mejor resultado, nuestras decisiones fueron tomadas por consenso, escuchamos los diferentes puntos de vista y se fundamentaron estos informes para llegar a un acuerdo. Aprendimos a escuchar y respetar los de ideas de los demás.

En general grupalmente fuimos mejores opiniones, provocando una diferencia menor, lo cual nos demuestra que basar nuestra conocimiento en una línea de ideas escuchando a la gente genera por lo regular (no siempre) un mejor resultado.

No escuchamos y por lo mismo logramos concensarnos, lo cual me agrada pues apesar que no trabajo con compañeros que normalmente lo que nos respetamos y organizamos.

Mucho del escuchar y trabajar en equipo me agrada demasiado el trabajo de la profesora.

## ANEXO 18-B

Pues cada quien sobrevive como quiere y como vive es más conveniente para si mismo.

Reflexión:

Trabajando en equipo e intercambiando ideas se supone que tendríamos mayores posibilidades de vivir.

Y fue todo lo contrario, tal vez se debió a que no nos escuchamos como deberíamos.

Reflexión.

Trabajado en equipo se supone que tendríamos a sobrevivir puesto que somos un equipo pero en el ejercicio creo que usé un bit ya que mi situación individual ya hubiera sobrevivido.

Creo que tal vez si lo pensamos bien y trabajamos en equipo podríamos lograr un mejor resultado.

Reflexión.

a pesar de que trabajamos en equipo, nuestras decisiones de trabajo me más atractivo a la clase y hacer así mi decisión personal con que (x) un poco mejor.

## ANEXO 19

Francis Alan José Caballero

EJERCICIO No. 1: FOTO-VERDAD

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?



En mi opinión puede ser de 30 por el pelo de una mujer bellida con un velo, es un abito y un tipo de abito.

José Vazquez Emmanuel

EJERCICIO No. 1: FOTO-VERDAD

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?

29 años, puede que sea una mujer joven ya que si se ve con un velo.



EJERCICIO No. 1: FOTO-VERDAD

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?  
20-25 años. Es joven.  
" Tal vez la anciana de unos 75-80 años.



Yeha Jerez Izaco

6

Almas Lechuga Dante  
EJERCICIO No. 1: FOTO-VERDAD

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?  
30 años, por lo poco que se ve en la foto.



Vargas Callejas Johana

EJERCICIO No. 1: FOTO-VERDAD

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?  
- Depende qué mujer. Una puede tener 30 años la otra como 70.



- ¿Cómo se ve en verdad?  
Bueno, porque en las fotos algunas veces se ven algunas cosas que no son reales o se ven como si fueran reales.

EJERCICIO No. 1: FOTO-VERDAD

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?  
30-35 años. Se ve que tiene un poco de edad porque se ve un poco de arrugas en los ojos.  
" Se dice que en esta mujer se puede ver algunas cosas que...



Fuentes Guerrero Leticia

Flaves González Raúl

EJERCICIO No. 1: FOTO-VERDAD

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?  
28 años, es una mujer joven ya que tiene un porte muy fino al igual que se ve como una mujer con clase.



## ANEXO 19-A

Medesimo Jampore Dione

EJERCICIO No. 1. FOTO-VERDAD

EJERCICIO No. 1. FOTO-VERDAD

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?

¿Qué edad calculas que tiene la mujer de la foto?

20-30 Joven.  
70-80 Anciana.



¿Quién tiene la verdad?  
dijo que todos por que participamos aunque dice en que son 2 mujeres, pero yo solo veo una, la mujer joven y no la de edad mayor. Cada quien tiene un punto de vista diferente.



¿Quién tiene la verdad?  
La verdad en este caso es relativa dependiendo el punto de vista y percepción personal de cada uno del sujeto.

Ugello García José Juan

8

- Tacto, porque cada quien ve cosas diferentes en la imagen, es el punto de vista de cada uno, por lo que cada quien tacha con verídico.

¿En la discusión quien dijo la verdad?  
A mi parecer todos tuvieron algo de verdad en sus opiniones ya que cada quien dio su punto de vista, y cada quien tiene diferente punto de vista y hay que discutir.

En realidad cada quien tiene diferentes puntos de vista y creo que todos tienen cierto grado de verdad en su respuesta, ya que hay 2 personas en la imagen y alguien ve a los dos y otros solo a uno.

Todos tenemos distintas percepciones, pero coincidimos en algunos aspectos, lo cual podría facilitar el encontrar una mejor explicación.





## ANEXO 21

1° Antes de la llegada de los europeos, los antiguos mexicanos tenían un fuerte gusto por los alimentos, lo que se demostraba por medio del culto a los dioses, como a Chicomecóatl, diosa de los mantenimientos, Xótlécoatl, dios de la faveja menor y Tláloc, dios de la lluvia.

2° A la llegada de los españoles, hubo un mestizaje de alimentos. Se que en el siglo XV, los gobernantes aztecas se preocuparon por tener muchas técnicas. Tenían 3 diferentes tipos de comida. A la conquista de México-Tenochtitlan, la gastronomía europea utilizó un mestizaje de alimentos que existía en todos los países europeos, de igual manera técnicas de preparación de alimentos.

3° A la llegada de Colón, surgió el encuentro de dos mundos y de ahí nacieron los alimentos y platos que hoy conocemos. Se aplicó el encuentro de nuevos seres con sabores diferentes. Comenzaron a descubrirse platos como otros mediante recetas e imágenes o dibujos, además de que no había conocimiento de sus sabores, y entonces se recurrió al uso de palabras para describir lo que usaban. Es por eso que Colón llegó con estas recetas sobre conocimientos indígenas.

4° En la primera corte de la Real Academia de Historia, durante los siglos coloniales de los indígenas, hubo un gusto de unir, eso constructivo y su alimentación, ha manera de comer los alimentos, han tipos de rituales que preparaban, platos con sus métodos. Fue tanto de elementos descritos tipos de instrumentos que utilizaban para la cocina.

5° Se fundamentaban en que había muchos ingredientes, en tres factores, el lugar donde se obtienen los ingredientes, la diversidad de culturas que seleccionan y los recetas y el tercer la apropiación de ingredientes de otras culturas. Además de los usos de los ingredientes como el maíz y chile, que eran los que predominaban.

6° La globalización afectó principalmente a los cultivos regionales haciéndolos consumidos de productos venidos de fuera. La Cocina mexicana gana y es signo de identidad, herencia y patrimonio mundial.

Lara Hernández Aldo Fco.  
Ruiz Udalco Ricardo  
Pérez Amador Kevin  
Torres Morales María Fernanda  
Coba Flores Alejandro  
Zavala Alejandra Cesar Arturo  
Ramírez Jorge Armando

### LA ALIMENTACIÓN

Los antiguos mexicanos, se referían de forma profunda y respetuosa a la estrecha relación que establecieron con la naturaleza.

La manera en que se vinculaban con el entorno se vio en los rituales dedicados a los dioses, y gracias a todo lo establecido con la manipulación.

• Aparece en 3 culturas con 3 religiones diferentes y nacieron de ritos diferentes.

• Se alimentaban generalmente de granos y pan, estacionalmente carne, huevos y pescado.

• La conservación de alimentos como los salazones.

• Europa trajo gran cantidad de alimentos como: trigo, arroz, azúcar, cacao, maíz, papas, etc.

• Entre el asombro, el miedo y la duda, indígenas y europeos necesitaban explicarse y comprender a los otros, iniciar charlas, en español e indio para que de pronto se ha a a presente.

• Cada uno de los platos de México se originó en un momento y a presente se a su espíritu, así como cuando varían, pero es la calidad de maravillosa.

• Es una comida que se preparaba donde era común su forma física.

• Los alimentos eran el maíz, frijol, papa y yuca.

• Se usaban como a su vez, en los rituales y en los platos.

• Los ingredientes principales son los frijoles, maíz, papa, yuca, etc.

• Tiene carácter propio y diferenciado, fundamentalmente su valor en el vasto número de ingredientes.

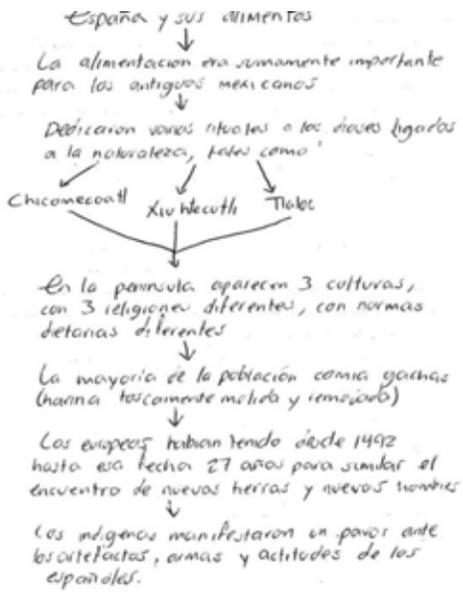
• Amplia gama de sabores, colores y texturas, en la preparación de los platos y en los ingredientes del plato que le son propios.

• El uso del maíz y el frijol, el queso, el chocolate, integral de diversos platos, la unión entre el acto cotidiano de comer y un sentido ritual, etc.

• La globalización afecta a los productos que se consumen por muchos países, pero es un signo de identidad.

• Es necesario cuidar y valorar las culturas y los conocimientos de México que es un patrimonio y un signo de identidad.

Montes Orosio Miguel  
Hernández García Teresa  
Ramírez Estrada Diana  
Ramírez Galindo Zaira  
González Pineda Francisco Javier  
González Hernández Mariana  
Ruiz Barrios Ana Luisa



Hay algunos pueblos grandes y bien concertados, las casas son de col, y canto, lo apasente son pequeños y bajos amediscados y las coberturas de paja, sus idolos son de piedra y barro.

La cocina mexicana tiene carácter propio y fundamenta el vasto número de ingredientes.

Tiene origen en las altas culturas que poblaban en el territorio del ~~país~~ país, la cocina como parte de una cultura es dinámica y cambiante.

Hay en México una drástica disminución de superficies de bosques y selvas, la destrucción de flora silvestre.

Las cocinas de cada ~~país~~ región pueden hacer aportaciones al mundo a través de nuevas sabores y preparaciones.

Es fundamental preservar nuestras costumbres como signo de identidad, como herencia y patrimonio del mundo.

## ANEXO 22

Leyes Reales  
página 342.

**Normas Culinarias.** Son las influencias de otros países dentro de nuestra cocina, por ejemplo, la influencia que tienen los españoles para en cierta forma cambiar la alimentación de los indígenas durante la Nueva España.

**Intervención del Estado en los mercados para un mejor comercio.** La Nueva España mantuvo el modelo proteccionista, dirigido a controlar, más que a sustituir provisiones de guerra, así como control de precios.

Para esta política proteccionista, las autoridades virreynales se valieron de la Real Cédula, que se encargaba de vigilar y controlar las transacciones comerciales al interior de la ciudad y fuera de ella, como el control de precios y el control de la calidad de los productos, para evitar que los precios de algunos de los productos.

En el caso de las autoridades capitales, tenían grandes intereses económicos al estar por el abastecimiento de alimentos, ya que gran parte de lo que se consumía se importaba para cubrir los gastos de la ciudad.

En la Real Cédula de la recopilación de leyes de los Reinos de los Indios de 1523, la corona había impuesto para los asentamientos ciertos privilegios sobre la facultad de poseer tierras y solares para sus propios, por ello, los ingresos del asentamiento beneficiaban a la corona de la renta de algunas tierras urbanas.

mercados, poteros y carnicerías. Este día se debía asegurar que se diera el precio más alto por el aumento, del color de los propios, las autoridades de la ciudad podían disponer para sus gastos (salarios, pagos a distintos comisionados y fiestas).

En sentido estricto esto fue la política de alimentos durante casi tres siglos, para asegurar el alimento a la población. Sin embargo al inicio del siglo XIX se presentaron irregularidades en el abastecimiento de alimentos, por la crisis agrícola de 1809-1811 y por el movimiento insurgente.

### Identidad

Identidad es todo aquello que nos define como parte de un grupo, conjunto o nación. Normalmente, los países tienen su identidad mediante los rasgos culturales que forman o adopta como parte de su vida cultural, como alimentación, equipos de personalidad, que son distintos de otros grupos o de los habitantes de otra nación. Otro aspecto importante, es el tipo de creencias que un individuo tenga consigo, el tipo de símbolos o lemas que signifique, con otros y ante ellos como miembro de una comunidad, y de igual manera poder respetar por las mismas ante los demás.

Como herencia, una base o capital de identidad, tenemos a nuestra comida, que aunque forma parte de un patrimonio y expresión de fines propios, y a pesar de considerarse como elemento de otra cultura (corporea y simbólica), es signo de identidad ante otros nacidos.

## ANEXO 23

\* Las comidas de la nobleza de los hispanoamericanos eran muy distintas a la del pueblo. La cocina rural era la predominante, pero en los núcleos grandes de población los productos que llegaban a la mesa eran escasos, con frecuencia de mala calidad y no siempre suficientemente sanos.

\* El producto más influenciado en su consumo, en función del poder adquisitivo, fue durante mucho tiempo la carne.

El mexicano de esa época tenía una alimentación poco abundante pero tenía gran variedad.

Las clases superiores tenían una cocina más refinada.

- Las plebes en el desayuno sólo tomaban chocolate pero no tenían nada hecho a pievato.

- Los ricos o dignatarios podían beber cacao.

- Para la gente común comían tortillas de maíz, frijoles, salada de chile y tomate, tamales y papa ves carne, agua, etc. Comían alrededor de esteras en cuclillas.

- Para los poderosos la comida se enriquecía más.

## ANEXO 24

Taxedo Hernández Ruata Cristina  
Hernández García Teresa  
Reyes Abundiz Balvador  
Florez Gonzalez Pauli

### HOJA DE ACTIVIDAD

Después de la lectura individual, en equipo resuelve en tu cuaderno el siguiente cuestionario.

1. Señala algunas características de la alimentación y formas de abastecimiento de la población indígena.
2. Señala algunas características de la alimentación y utensilios de la población española antes de su encuentro con el Nuevo Mundo.
3. Relación de la caída de Constantinopla con el desarrollo del mercado mundial de alimentos.
4. ¿Qué importancia tuvo el tributo para la alimentación indígena?
5. ¿Cuál fue la importancia económica, política y social de la Ciudad de México durante el periodo colonial?
6. ¿Por qué se dice que la Corona española mantuvo una política proteccionista en el abastecimiento de alimentos durante la Colonia?
7. Describe cuál fue la importancia política y económica de la Casa de Contratación de Sevilla, de la Alhóndiga y del pósto.
8. Además de asegurar el abasto de alimentos a la Nueva España, qué otros fines tenía la política proteccionista de la Corona.
9. ¿Cuál fue la contribución de la Iglesia Católica a la producción de alimentos?
10. ¿Cómo se realizaba el traslado e intercambio interoceánico de alimentos entre Europa y América?
11. Menciona algunos productos alimenticios que fueron intercambiados entre el Viejo y el nuevo Mundo durante el periodo colonial.
12. Señala algunos efectos (positivos y negativos) para México que resultaron del intercambio mundial de alimentos ocurrido a partir de 1492.

1º La alimentación era muy importante y fragil por ejemplo el maíz se preparaba de distintas formas en tortillas, aole, etc.  
Si la gente indígena ascendía en la escala social tenía acceso a una alimentación más diversa.  
Se abastecía con el intercambio que consistía en cambiar sus productos entre sí se le conocía como "trueque", también se abastecía con los alimentos chihuahuenses.

2º Uno de los principales ingredientes en la dieta de los españoles era el trigo en forma de pan, hubo desarrollo de la ganadería y el consumo de sus derivados. También mediante la vigilia propuesta por la iglesia se abastecían con el procesamiento los sistemas de conservación llegaba a todas partes.  
Después tuvieron el gusto por los especios como la canela, el apio, el clavo y la pimienta.

3º Por que al ser constituida se vieron en la necesidad de buscar nuevos rutas comerciales para el intercambio de productos.

4º Por medio de los tributos o impuestos, los indígenas podían acceder a la alimentación, ya que el gobierno lo tenía muy controlado.

5º En el aspecto político, concentraba el poder al gobierno central; en lo social, concentraba a la mayoría de la población; y en lo económico, concentraba la mayoría de las actividades económicas como impuestos y comercio.

7º Mantuvo el monopolio absoluto comercial de la corona, concesiones de licencias para viajar y almacenamiento de mercancías navales para el comercio, poseían el dominio absoluto de los impuestos. De esta manera se monopolizó el comercio.

8º Asignar un costo real de precios, y lo controlaban por medio de las casas de abastecimiento como la Alhóndiga.

9º Los evangelizadores en los primeros años crearon huertos en conventos, en ellos crecieron árboles frutales que dieron naranjos, limas, limas, manzanas, peras, ciruelas, membrillo y duraznos.

10: Cuando se estableció el comercio con América, las especias se desembarcaban en el puerto de Acapulco para emprender una travesía en reatas de mulas hacia el Golfo de Méx. y de ahí continuar a Europa.

11= España adoptó: Papa, jitomate, maíz, frijoles, cacahuates, tabaco, etc.  
Los indígenas: Trigo, arroz, alínicos, azúcar, zanahoria, manzana, etc.

12º Que tanto México como Europa obtuvieron más y mejores ingredientes para mejorar su gastronomía. Sin embargo hubo un gran saqueo de productos, agudando el desarrollo europeo al impidiendo la economía de nuestro territorio (desarrollo).

## ANEXO 25

### EJERCICIO: CONCORDAR Y DISCORDAR.

Tema: La alimentación en la vida cotidiana

1. Es más importante memorizar los acontecimientos destacados de nuestro pasado que comprender el cómo y porqué se dieron. d
2. La alimentación, el transporte, la vivienda, las diversiones, la higiene, etc. son parte de nuestra vida cotidiana pero no deben considerarse temas para el estudio de la Historia. d
3. La cocina mexicana es parte del proceso de mestizaje iniciado a partir de la conquista española. d
4. Los hábitos alimenticios cambian repentinamente. d
5. En realidad el imperialismo no influye en nuestras costumbres alimenticias. d
6. La forma de preparar los alimentos es una cuestión histórica. c
7. La gastronomía mexicana ha servido como un medio, entre otros, para fomentar el nacionalismo. c
8. La alimentación se relaciona con la cultura de un país pero no con factores religiosos. d
9. Los medios de producción, abastecimiento y consumo de alimentos son un reflejo del desarrollo económico de un país. c
10. De ninguna manera el consumo de ciertos alimentos podría ser utilizado como un símbolo de poder. d

## ANEXO 26

MAESTRÍA PARA LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR  
PRÁCTICA DOCENTE  
HISTORIA DE MÉXICO II GRUPO: 342

ALUMNOS: Sacredo Hernandez Ruata  
Lopez Rubio Gueye

Valoración del aprendizaje obtenido a realizarse en parejas:

1. Elaboren una receta de cocina en la que incluyan alimentos de ambos continentes, explicando cada uno de ellos.
2. Expliquen la importancia que tuvo la alimentación en la economía de la sociedad novohispana.
3. Expliquen la importancia del mestizaje culinario producido en América a partir del siglo XVI para el desarrollo de la gastronomía en nuestro país.
4. ¿Creen importante valorar y defender la gastronomía mexicana en el contexto de un mundo globalizado? ¿Por qué?
5. ¿Qué dificultades enfrentaron al trabajar en equipos?
6. ¿Qué ventajas observan al trabajar en equipos?
7. ¿Cómo consideran que se puede mejorar el trabajo en equipo?

Respuestas:

1. TACOS DE BISTECK. INGREDIENTES: Europeo Americano  
Bistock Tortilla  
Nopales  
Chile.  
PROCEDIMIENTO: Azar el bistock y los Nopales, cortarlo y ponerlo sobre la tortilla y finalmente agregar chile al gusto.  
(Porque el ganado viene de Europa).

2º Incluye varios aspectos importantes, en primer lugar, por la venta de estos artículos (alimentos) se recaudaban impuestos importantes para la economía de los reyes y para la corona española. En algunos casos, varios comerciantes a su vez permitieron el desarrollo de la Nueva España, como el mejoramiento de la infraestructura.

3. Enriqueció nuestra alimentación haciéndola más extensa con variedad de alimentos de distintas partes del mundo.

4. Si, porque son los alimentos con los que ya nos acostumbramos a consumir en nuestra dieta diaria.

5. Que al principio algunos compañeros no trabajaban.

6. Que a veces el trabajo es más eficiente y más completo, y así aprendemos todos.

7. Siendo pocos en el equipo.

## ANEXO 27

En este día pude darme cuenta de la importancia de los hechos cotidianos y su influencia que tuvieron para formar la historia que hoy en día conocemos.

Más que nada el poder comprender los hechos económicos y la alimentación de un periodo del tiempo, nos ayudará a comprender el porqué del desarrollo que hoy se tiene, pues los aspectos pasados, marcan lo que hoy en día conocemos y los hechos cotidianos definen nuestra actual historia.

Yo creo que esta forma de trabajar y aprender a través de fundamentarnos en la vida cotidiana es algo realmente bueno y creativo, siento yo que nos ayuda a retener mayor información, hechos y nos expone e inicia a la comprensión mejor dada.

Yo aprendí que la historia no sólo se basa en hechos pasados sino también en el presente y las cosas de el ahora 😊.

en lo personal la clase es muy amena (no estresa) ¡¡gracias!! 😊.