



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

***ESTUDIAR NO ES UN ACTO DE CONSUMIR IDEAS,
SINO DE CREARLAS Y RECREARLAS.***
**LA LABOR DEL DOCENTE DEL ÁREA HISTÓRICO SOCIAL EN EL APRENDER A APRENDER, APRENDER
A HACER Y APRENDER A SER DE LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.**

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA
TERESA DEL CARMEN CALDERÓN MANRÍQUEZ

TUTORA
MTRA. MARÍA SUSANA EGUÍA MALO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM

COMITÉ TUTOR
MTRO. ERNESTO GARCÍA PALACIOS
MTRO. HUMBERTO RUIZ OCAMPO
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CIUDAD UNIVERSITARIA, ENERO DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A todos aquellos que han luchado en México
por una educación pública y gratuita.
Especialmente a esos 43 que aún nos faltan a tod@s.

Agradecimientos

A mi cronopio por su ser y su siempre estar. "por darme las ganas, la mano y medida, sanar las heridas que el tiempo me dio, por darle a mis horas razones de vida, por dejar crecer el amor".

A toda mi familia, especialmente a mis papás y mis hermanos, a mis sobrin@s, que alegran mi existencia, a mis hermanas Bea, Dul, Magy, Vero, Eva, Elena y Vero, a mi tía Inés y mis tíos los Ángeles. También a Leo y a Toño.

A tod@s mis amig@s, pero sobre todo a los del VV.

Quiero agradecer especialmente a Gustavo de la Vega por todo el apoyo que me ha brindado como estudiante, por confiar en mi trabajo y por animarme a conseguir mis objetivos, por las revisiones y comentarios constantes, aún en vacaciones y fines de semana, por ello a él debo en gran medida este logro.

También agradezco a Susana Eguía y a mis lectores por las aportaciones que hicieron para este trabajo.

A Laura y Luci de MADEMS por todo el apoyo que he recibido a lo largo de mi estancia en el posgrado.

A los estudiantes y profesores del CCH Azcapotzalco por permitirme aprender a su lado.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la beca otorgada a través de la CEP y por el apoyo recibido a través del programa PAEP para participar en los congresos internacionales de La Habana y de Madrid.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. La propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades	7
1.1 La educación, la escuela y el papel del docente en la educación neoliberal.....	7
1.2 Breve esbozo acerca de las políticas educativas internacionales y su incidencia en el Sistema Educativo Nacional Mexicano y en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México	11
1.3 <i>Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades</i>	17
1.4 <i>Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Los principios pedagógicos y los ejes que trazan el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades</i>	19
1.5 El Colegio de Ciencias y Humanidades y los principios pedagógicos desde la mirada de tres profesores	27
Capítulo 2. La labor del docente del área histórico social en el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades	37
2.1 La labor docente y la importancia del aprendizaje de la Historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades para fomentar una educación liberadora.....	37
2.2 Reflexión sobre de los programas de la Materia de Historia de México I y II	44
2.3 La práctica docente en el área histórico- social con respecto a la propuesta pedagógica del CCH.....	55
2.3.1 Acerca de la metodología empleada.....	58
2.3.2 Etapa diagnóstica	59
2.3.3 Reflexión final sobre la observación de la práctica docente.....	69
Capítulo 3. El debate. Una propuesta de intervención didáctica que permite aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser	72
3.1 El debate, conceptualización y contextualización en el aula	73
3.2 Cómo se instrumenta un debate en el aula.....	74
3.3 La puesta en práctica del debate en la materia de Historia de México II en el CCH Azcapotzalco. Aspectos teóricos y metodológicos	76
3.3.1 Metodología.....	77

3.3.2 Diagnóstico de los grupos.....	78
3.3.3 Etapa 1 y 2. Preparación del debate, establecimiento de tiempos, actividades y presentación.....	79
3.3.4 Etapa 3. Desarrollo del debate en el aula	98
3.4 Evaluación de la puesta en práctica del debate en la materia de Historia de México II.	102
3.5 Reflexión final sobre la estrategia de intervención	117
Conclusiones	122
Fuentes consultadas	129
Anexo I Planeación.....	137
Anexo II Instrumentos de evaluación.....	145
Anexo III Evidencias de evaluación.....	154
Anexo IV Reflexión sobre mi experiencia docente.....	172

Introducción

La labor docente representa un reto complejo al que nos enfrentamos los profesores, ya que requiere desarrollar una serie de actitudes, habilidades y valores que van más allá de los que se pretenden fomentar en los estudiantes a través del proceso educativo.

Así, el dominio disciplinar y psicopedagógico, la adecuada expresión oral y escrita, la pasión, la paciencia, la creatividad, la responsabilidad, el compromiso, la criticidad, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la congruencia, el aprecio por la cultura, la naturaleza y la humanidad son sólo algunas cualidades entre un largo etcétera que representa el tipo ideal de profesor que se desea en cualquier institución.

Quizá por ello muchos autores han dedicado cientos o tal vez miles de páginas a definir cómo debe desempeñarse la práctica docente de acuerdo a la época y postura teórica que se representa, desde Comenio que define la figura del preceptor a partir de una analogía entre la educación y el sol, mencionando que el profesor debe iluminar con su conocimiento a todos los alumnos a través de la disciplina y de hacerlos florecer a través de fomentar la pasión por el estudio, hasta las nuevas propuestas pedagógicas como la de Henry Giroux que más bien concibe al educador como un intelectual transformativo que desarrolla pedagogías contra-hegemónicas.

Si bien es cierto que la conceptualización de la educación, la enseñanza y el aprendizaje han tenido vaivenes constantes, las nuevas propuestas pedagógicas y didácticas nos muestran, desde hace varias décadas, que el proceso educativo no depende del profesorado, que más bien es el estudiante quien debe ser puesto al centro para que aprenda a ser autónomo y se responsabilice de su educación.

Sin embargo para los modelos regidos por la educación tradicional el alumno sigue siendo considerado como un ente pasivo que debe recibir conocimientos,

que debe aprender a seguir instrucciones y memorizar lo que el profesor y la institución consideren necesario. En México desde hace varios años ha quedado evidenciada esta situación a través de mostrar en distintos medios de comunicación la negligencia de muchos profesores que reprimen, acosan, menosprecian y sobajan a los estudiantes de distintos niveles educativos porque no actúan como ellos desean, porque se rehúsan a “civilizarse” y siguen haciendo uso de las costumbres indígenas, porque son “burros”, porque “no o-be-de-cen”, en fin porque ellos son simplemente alumnos.

Pero fuera de ese tipo de situaciones “amarillistas” la educación en nuestro país y la práctica docente se han convertido en motivo de preocupación debido a que en este rubro México no ha alcanzado los estándares necesarios que se requieren en materia de calidad, cobertura y eficiencia terminal. En el terreno cotidiano nos enfrentamos a distintas problemáticas que lo reflejan, en el bachillerato encontramos estudiantes que tienen dificultades para leer, para comprender un texto, que muestran deficiencias profundas en su forma de expresarse tanto en lo oral como en lo escrito, que no realizan tareas ni lecturas, que no participan en clase o simplemente que no asisten. Para comprender esto habrá que considerar un gran número de elementos, entre ellos: la situación económica, el entorno en que se desenvuelven los estudiantes, el modelo educativo, el currículo.

No obstante llama la atención que dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, considerada como una de las mejores de América Latina y que ha ido ganando lugares en el escalafón de la educación mundial, encontremos este tipo de dificultades en las aulas, sobre todo en el Colegio de Ciencias y Humanidades que surgió como una institución novedosa al implementar un modelo educativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) basado en tres principios pedagógicos fundamentales: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Bajo este modelo el profesor resultaría ser un orientador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y el estudiante el actor central. Propuesta que para 1971 sería de gran

avanzada, ya que dichos principios serían recuperados por las grandes potencias educativas y por la propia UNESCO en los años noventa.

Entonces cabe preguntar ¿qué es lo que está ocurriendo en el Colegio de Ciencias y Humanidades? Si bien es cierto que existen múltiples investigaciones acerca de la propuesta pedagógica de dicha institución, de la labor docente, de los métodos implementados en el espacio de clase y del aprendizaje de los estudiantes, la preocupación con respecto a la continuidad del proyecto planteado desde el nacimiento de la institución y principalmente del método de enseñanza-aprendizaje que se da al interior de las aulas, siguen siendo una gran inquietud que se refleja en los informes de actividades, los planes de trabajo y las revisiones realizadas a los planes de estudio. Así, al ser una cuestión inacabadamente explorada es necesario continuar realizando reflexiones desde diversas perspectivas que contribuyan a crear soluciones y proponer alternativas para llevar a cabo el objetivo de dar coherencia y continuidad a la propuesta pedagógica del Colegio.

En ese sentido esta investigación propone realizar una reflexión centrada en la labor del profesor del área histórico social, en el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser de los estudiantes del Colegio, es decir se busca conocer si el planteamiento del proyecto original prevalece en las aulas y cómo el profesor lleva a la práctica estos principios, específicamente en el área histórico social que es la responsable de proporcionar las herramientas a los estudiantes para dar explicación a los problemas de la realidad social a la que se enfrentan (cfr. CCH, 2006:58).

Así, se buscó un acercamiento a la forma de construcción del conocimiento en la materia de Historia de México, de conocer si dicha construcción se realiza en términos críticos y vinculados al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes como lo plantea el objetivo primordial del área, y también de conocer si se brindan las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar proyectos de investigación y que adquieran el hábito de la lectura y las

habilidades para la elaboración de textos y reflexiones críticas sobre la realidad en la que viven.

Con ello se pretende:

- Enriquecer y ampliar las investigaciones que se han hecho con relación a la experiencia de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Sentar las bases para comenzar un diagnóstico sobre el cumplimiento del profesor como acompañante, orientador y facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Generar una propuesta que contribuya a la aplicación del método de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, y así fomentar la formación integral de los estudiantes del Colegio.

Por ello se realizó en primer lugar una investigación bibliográfica y hemerográfica para conocer más a fondo la propuesta pedagógica del Colegio de Ciencias y Humanidades y el sentido que tiene el área histórico social, específicamente la materia de Historia de México, para el modelo educativo de la institución.

Por otro lado, para cumplir con los propósitos planteados en esta investigación se realizó un estudio de caso en tres grupos de la materia de Historia de México que contaban con tres profesores que utilizaban distintos métodos en su práctica docente. Se realizó un registro etnográfico y se efectuaron entrevistas que permitieron el acercamiento a las construcciones que los propios sujetos hacen sobre la realidad que viven y a su percepción pedagógica del aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer en el área histórico-social.

De esta manera en el primer capítulo *Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. La propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades*, se plantea a una reflexión acerca de la educación, la escuela y el profesor como instrumentos de dominación en el contexto neoliberal, donde las instituciones internacionales trazan las políticas educativas que siguen el Sistema Educativo Nacional Mexicano, la Universidad Nacional Autónoma de México y sus subsistemas de bachillerato, específicamente el Colegio que es la institución que

competen observar. A continuación se hace referencia al contexto histórico en que surge el proyecto de la institución, su propuesta pedagógica y cómo es que las políticas aplicadas por el Estado mexicano a raíz del surgimiento del neoliberalismo, han ido modificando sustancialmente esta propuesta.

En el segundo capítulo titulado *La labor del docente del área histórico social en el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades*, se comienza por abordar la importancia que tiene el aprendizaje de la historia en el Colegio para fomentar una educación liberadora, por ello se hace una crítica a los programas de estudios de la materias de Historia de México I y II, los cuales se han modificado de acuerdo con las reformas implementadas en el Colegio y han generado un impacto en la práctica docente.

Posteriormente se reflexiona acerca de la labor del docente de la materia y la importancia que tiene la práctica de los principios pedagógicos para llegar a cumplir con uno de los objetivos que se encuentran trazados en el proyecto pedagógico: que el estudiante se conciba como sujeto histórico y a través de la comprensión y la interpretación de una realidad dinámica y compleja sea capaz de transformarla.

También se realiza un análisis acerca de los resultados del estudio de caso, es decir de los registros etnográficos y las entrevistas que permiten observar que en la práctica docente existen elementos que no corresponden al planteamiento pedagógico de la institución.

Por ello es que en el capítulo tercero *El debate. Una propuesta de intervención didáctica que permite aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser* se comienza con una argumentación teórica de la aplicación del debate escolar y muestra de qué manera esta actividad permite aplicar los principios pedagógicos planteados por la institución. En este apartado se desarrolla la propuesta de intervención que se realizó frente a las problemáticas detectadas en los tres

grupos y se muestra su aplicación, se discuten los resultados y se incorpora la evaluación.

Este trabajo se plantea así con la finalidad de repensar la labor del docente y con ello favorecer la recuperación de los principios esenciales que traza el Colegio, para contribuir a la formación integral de los estudiantes en el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Capítulo 1. Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. La propuesta educativa del Colegio de Ciencias y Humanidades

1.1 La educación, la escuela y el papel del docente en la educación neoliberal

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican”

Michael Foucault

Si bien es cierto que el concepto de educación ha sido contemplado desde la antigüedad a partir de una múltiple gama de ideas y a través de diversas perspectivas teóricas (algunas diametralmente distintas, otras coincidentes), el hecho es que ésta no puede ser concebida sin tomar en cuenta que el ser humano es un sujeto de relaciones sociales, producto de la historia y a la vez productor de ella, que al integrarse a su contexto, responde a sus desafíos, se objetiva, discierne y trasciende dominando la historia y la cultura (cfr. Freire, 1978:32).

Esto sólo se logra a través de la comprensión del mundo; es decir, del aprendizaje de los seres humanos, es “por eso [que el sujeto] necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo. Ése es el proceso educativo” (León, 2007:3).

En la sociedad moderna capitalista la escuela es la institución por excelencia, responsable de proporcionar conocimientos, habilidades y destrezas. No es sólo un espacio de aprendizaje, también es un espacio político. “Las escuelas son lugares sociales constituidos por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas, cada una de ellas caracterizada por el poder que tienen para definir y legitimar una visión específica de la realidad” (Giroux, 1990:47). Bajo su forma dominante, la escuela busca la reproducción social de valores e ideas que resultan útiles al Estado. Éstas determinan las conductas, los saberes, contenidos y cualquier actividad vinculada a la educación institucional.

Ya Marx mencionaba, desde el siglo XIX en la *Ideología Alemana*, que la clase dominante controla no sólo los medios de producción material sino también los de producción intelectual, lo que permite reproducir las relaciones sociales de producción.

Bajo este contexto, la escuela como uno de los medios de producción intelectual, reproduce los privilegios y las diferencias entre los grupos y las clases sociales; es decir, la exclusión y la discriminación. Reproduce la ideología dominante sobre las relaciones sociales de producción y aliena a los individuos, en ese sentido, “las escuelas ‘educan con métodos’ apropiados y con sanciones, exclusiones, selecciones, etc.” (Althusser, 1984:111).

Esos métodos son la disciplina, el sometimiento de los estudiantes a las normas sociales establecidas, las relaciones de poder¹, la exclusión y la educación para la futura incorporación de los alumnos al mercado laboral.

La educación se ha convertido además en una mercancía que es consumida por los estudiantes a través de la figura del docente y de la escuela. De ahí que la labor del profesor sea preponderante en este proceso, ya que es él quien debe instrumentar esta práctica. Al ser una figura de autoridad, el maestro es quien transmite los valores, normas, saberes e ideas a sus “alumnos”², retoma el aula como un espacio de poder y determina el modo en que se ha de producir el conocimiento. Con esto lleva a los aprendices a convertirse en consumidores, arrancándoles su capacidad crítica, creativa y nulificando las relaciones de producción colectiva del conocimiento y su capacidad transformadora.

Rafael Sebastián Guillén menciona que el profesor enseña que hay un momento para cada cosa, muestra en que momento hablar, callar, trabajar, detenerse, enseña cómo y qué hacer, cómo deben guardar el orden, califica, enseña quien

¹ Algunas de las relaciones de poder que se ejercen al interior de la escuela son: Directivos-Maestros, Directivos-Alumnos, Maestros-Alumnos, Alumnos de clases dominantes-Alumnos de clases oprimidas.

² El alumno se entiende como un receptor pasivo de los conocimientos, a diferencia del estudiante que se entiende como un sujeto activo del proceso educativo.

vale y quien no de acuerdo a sus conocimientos, enseña a producir, y con ello, prepara a los alumnos para incorporarse al mundo del trabajo (cfr.1980:76-80).

En ese sentido, los profesores pueden reproducir el orden social a través de su práctica, su ideología y su relación con el estudiante, ya que la cultura dominante ordena y legitima las relaciones sociales, las experiencias vividas e incluso el razonamiento. La escuela determina el capital cultural que debe expresarse a través de las ideas y el lenguaje.

Pese a que hoy en día se han planteado nuevas propuestas educativas, esta forma a la que se denomina educación tradicional, sigue practicándose con frecuencia en las aulas. En ella el docente se concibe como el portador y transmisor de conocimientos, el disciplinador, un sujeto incuestionable que educa a aquellos objetos que necesitan ser llenados de contenidos; es decir, a los “alumnos”. De esta manera estos últimos reciben la información y la memorizan, se disciplinan y cumplen con los requerimientos que les piden; sin embargo, en estas circunstancias no son capaces de usar sus conocimientos de manera crítica ni de tomar decisiones por sí mismos, ya que son altamente dependientes de lo que el maestro ordene.

Cuando el profesor ignora la complejidad³ y el potencial creador del estudiante, anula sus propias capacidades y se limita únicamente a adiestrar, a reproducir y a transmitir las teorías y contenidos que los planes de estudio señalan en los programas.

Convirtiéndose en un intelectual orgánico del Estado, el docente retoma el aula como un espacio donde se reproducen las relaciones de poder del sistema capitalista, asumiendo el control de la producción del conocimiento y llevando a los educandos a convertirse únicamente en consumidores.

Así el alumno es domesticado, no desarrolla una conciencia crítica, se anula su poder creador, su curiosidad, se estimula la ingenuidad y con ello se satisfacen los

³ Por complejidad se entiende la multidimensionalidad del sujeto, como un ser histórico, cultural, de relaciones sociales, racional y sensible a la vez, un sujeto potencialmente transformador de la realidad.

intereses opresores, ya que se genera una deshumanización y una alienación, debido a que la educación le es presentada como algo ajeno a él y a través de mitos y publicidad ideológica. Sin saberlo va renunciando a su capacidad de decidir, no capta las tareas propias de su época, porque las élites se las presentan interpretadas a manera de receta y al seguir estas prescripciones, es alienado⁴ (Freire, 1978:33).

De esta manera se puede observar que el acto educativo dentro de la escuela es un proceso complejo, en el que se encuentra como elemento central el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pone en práctica a través la relación de los sujetos protagonistas, el estudiante y el profesor. Dicha práctica y dicha relación son dirigidas por el currículo que establecen las políticas internacionales, el Estado, el sistema educativo y las instituciones escolares con la intención de reproducir los conocimientos y valores necesarios para perpetuar el orden dominante establecido.

Por ello es necesario conocer cómo es que las políticas internacionales inciden en el Sistema Educativo Nacional Mexicano y específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México que surgió como un proyecto que rompería con los esquemas clásicos escolares, replanteando la labor del docente, poniendo fin a la relación antagónica profesor-alumno y planteando un modelo que llevara a la formación integral del estudiante a través de principios pedagógicos novedosos.

⁴ Se entiende la alienación siguiendo a Freire en la Pedagogía del oprimido, como la pérdida de la capacidad para decidir, el sometimiento a prescripciones ajenas, es decir, cuando el humano sólo se acomoda, se ajusta y es deshumanizado, se masifica, se convierte en un objeto, pierde su capacidad crítica y también su libertad.

1.2 Breve esbozo acerca de las políticas educativas internacionales y su incidencia en el Sistema Educativo Nacional Mexicano y en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México⁵

El Sistema Educativo Nacional Mexicano (SENM) en la actualidad responde a las políticas internacionales trazadas por el orden neocapitalista. Con ello “se está produciendo un creciente alineamiento entre el mundo empresarial del neocapitalismo y las diversas fuerzas de interés no empresariales, entre las que se incluyen las escuelas” (Gee, 2002:80).

En el nuevo orden mundial y con los cambios operados en la división internacional del trabajo, se promueve la escolarización masiva para formar estudiantes que trabajen en empleos terciarios con salarios bajos, con lo cual, la escuela se convierte en un eje de la reproducción capitalista. (cfr. McLaren, 1990:24).

Por ello el Estado ha ido adoptando las reformas educativas necesarias para irse adaptando a los lineamientos establecidos por instituciones como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que buscan “preparar una masa crítica de personas con conocimientos útiles, con capacidades emprendedoras y de innovación y con competencias ciudadanas” (BID, 2006:1) para llevar al país a incorporarse a la competencia económica global.

Con la intención de llevar a cabo este objetivo el Estado ha planteado como necesario dar solución a tres grandes problemas que permean el SENM: cobertura, calidad y eficiencia en los distintos niveles educativos.

En la Educación Media Superior (EMS) los niveles de cobertura se encuentran rezagados debido al acceso limitado, la elevada deserción y el aumento de la población escolar correspondiente a este nivel. Cabe apuntar que de acuerdo al documento del BID, titulado *Un sexenio de oportunidad educativa*, en el 2006

⁵ Este apartado toma como documento base la ponencia titulada *Repensar la labor docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, presentada por la autora en el Congreso Internacional de Pedagogía 2015 en La Habana, Cuba y publicada en las memorias de dicho Congreso.

solamente un 34.5% de la población en edad escolar, correspondiente al primer año de educación media superior se [encontraba] inscrito en ese grado y únicamente un 18.8% de la población en edad escolar correspondiente al tercer año de media superior llega[ba] a dicho nivel (BID, 2006:2)

En cuanto a la calidad, de acuerdo con el mismo documento, la OCDE establece que la economía basada en el conocimiento se determina por la aplicación de las competencias⁶. Según el BID, las pruebas internacionales de evaluación realizadas en México arrojan datos que evidencian que un porcentaje importante de alumnos de 15 años no cuenta con las habilidades necesarias para la resolución de problemas matemáticos básicos, ni para obtener información a través de la lectura.

En nuestro país la eficiencia educativa en el bachillerato es baja y se refleja en que el 17.4% de la población escolar del nivel medio superior abandona la escuela, el 37.4% reprueba y dos de cada cinco estudiantes que inician este nivel no concluyen sus estudios (BID, 2006).

La causalidad de estos tres grandes problemas, en la EMS y en el SENM en general, se deben a la desigualdad social y de distribución de recursos humanos y materiales, a que prevalece una discordancia entre la educación y la realidad social y cultural, a la improvisación y falta de profesionalización docente, a la burocratización educativa, a la incompatibilidad entre los subsistemas de educación, a la falta de condiciones laborales para los docentes, entre otras, lo cual muestra las dificultades y complejidad que permean en la educación de nuestro país.

Sin embargo, estas problemáticas han sido utilizadas como el eje bajo el cual se justifican las reformas educativas neoliberales en el país, y de manera particular en la Universidad Nacional Autónoma de México y en sus subsistemas de bachillerato.

⁶ Las competencias son definidas por la Secretaría de Educación Pública como el “desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir” (SEP, 2012:1) y se hace referencia a las competencias lectoras, científicas, matemáticas y tecnológicas.

Varios son los elementos que permiten sostener esta postura, primero se tiene que situar como referente que en la década de los ochentas el Estado mexicano comenzó a incorporar las primeras reformas neoliberales, y en materia educativa, adoptó como concepto central la *calidad* para definir las políticas de este rubro, planteando la descentralización de la educación⁷. Esto se concretó en 1992 a través del *Programa para la modernización educativa* y del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, en el periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

En ese mismo año México solicitó su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), siendo incorporado en 1994. A partir de ese momento

se emprenderían un conjunto de acciones que tenían como común denominador la reorganización del sistema educativo: la obligatoriedad de la escolaridad secundaria para todos los mexicanos y su correspondiente cambio en el artículo tercero constitucional; la promulgación de la Ley General de Educación de 1993; la búsqueda de la calidad y la equidad educativas con la misma o mayor prioridad que la cobertura educativa; el énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales; el fomento de la participación de los empresarios en la gestión escolar y una mayor vinculación con el sector laboral (CESOP, 2006:1).

Es decir, se establecería un sistema educativo adaptado al contexto global determinado por el sistema económico que opera hasta la actualidad.

Siguiendo esa misma línea y bajo el argumento de establecer instituciones que promuevan “la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, confiables y pertinentes de los aprendizajes, que contribuyan a la toma de decisiones fundamentadas” (CENEVAL, 2010), en 1994 se crearon las dos instancias que hasta el día de hoy mantienen el monopolio de la evaluación educativa, asignándoles como tarea fundamental la elaboración de pruebas estandarizadas y la evaluación del desempeño de los estudiantes de la Educación Media Superior y Superior, con ello se hace referencia a la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y al Centro para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

⁷ A través de ésta se pretendió el traslado de responsabilidad administrativa y presupuestal del gobierno federal a los gobiernos estatales.

Todas estas transformaciones en el ámbito educativo responden a la incorporación de la educación a la lógica de mercado, de acuerdo a las políticas globales mundiales en materia educativa impulsadas por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), bajo el cobijo del consenso de Washington. (Sotelo, 2009:9).

En el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) las diferentes políticas neocapitalistas se han ido incorporando tanto a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)⁸, a través de las modificaciones a los planes y programas de estudios, que tienen como objetivo enfrentar las deficiencias en la calidad y la eficiencia educativa.

Así, 1996 sería el año donde se concretó la incorporación de estos lineamientos políticos al interior de dichas instituciones, ya que por un lado la UNAM se incorporó a la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y determinó que el Centro para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) se encargara de realizar las pruebas de ingreso al bachillerato.

Por otro lado en ese mismo año se aprobaron las reformas a los planes de estudios de la ENP y del CCH bajo el discurso de elevar la calidad, como lo señala la propia institución:

con los procesos de revisión y modificación de los planes y programas de estudio en la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades y su aprobación en 1996, el bachillerato avanzó de manera significativa en sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación que imparte (NCYFB, 2001:1).

Además es necesario señalar otro momento importante que permite observar cómo es que las políticas internacionales adoptadas por el Estado se han ido trasladando a la UNAM. Éste es la conformación del Núcleo de Conocimiento y Formación Básicos (NCFB) en 1998, creado como consecuencia de la reforma a los planes y programas del bachillerato de 1996 y en cuyo documento fundacional

⁸ Éstos son los dos subsistemas de educación media superior escolarizada en la Universidad Nacional Autónoma de México.

se establecieron algunos elementos que coinciden con lo que más adelante se constituirá como la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS).

La RIEMS implementada en 2008, aparentemente busca resolver los problemas de cobertura, calidad y eficiencia, para lo cual propone la creación de un Sistema Nacional del Bachillerato que involucre a todos los subsistemas que la componen, con base en cuatro puntos principales:

- I. Construcción de un Marco Curricular Común
- II. Definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior
- III. Profesionalización de los servicios educativos
- IV. Certificación Nacional Complementaria (SEP 2012).

Dicha reforma busca “impulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas, [...] promover la empleabilidad (sic) de los bachilleres en el mercado laboral” (Macías, 2009:13) e “instrumentar procesos de evaluación de alumnos, profesores, procesos y programas cuyos resultados orienten la toma de decisiones [...] como medios de selectividad social y laboral” (Macías, 2009:14), todo ello a través de un impulso a la educación por competencias.

Aunque la RIEMS fue implementada diez años después que el NCFB, éstos mantienen elementos coincidentes, lo cual nos permite suponer que dicho documento sienta bases importantes en lo que se conocerá más tarde en México como el Marco Curricular Común del bachillerato que

es la parte del plan de estudios que integra las competencias genéricas y las disciplinares básicas. Estas competencias son comunes y deben desarrollarlas todos los alumnos en los cuatro subsistemas o enfoques educativos de la EMS (bachillerato general, bachillerato general con formación para el trabajo, bachillerato tecnológico y formación profesional técnica) que establece la RIEMS (COPEEMS, s.f.)

Así, el NCFB establece como fundamento esencial para su aplicación la necesidad de elevar la calidad educativa en el bachillerato universitario, que los perfiles de egreso se orienten a satisfacer la necesidades sociales, promover conocimientos,

habilidades y valores que permitan lograr el perfil de egreso adecuado; busca incrementar la congruencia entre los planes de estudio y los objetivos de la institución, contribuir a la articulación entre niveles educativos, establecer instrumentos de evaluación que permitan conocer la calidad educativa, promover una mejora en la enseñanza y la actualización de los planes de manera permanente. Además promueve la formación en aprendizajes a través de la posesión de información, la comprensión, la elaboración conceptual, la solución de problemas, la valoración y el desarrollo de actitudes. (NCFB, 2001: 2-6).

El NCFB propone la comprensión correcta de discursos y textos en español y en inglés, la apropiada expresión oral y escrita de ideas, el uso de la computadora como herramienta complementaria, la obtención de información útil para resolver problemas a través del razonamiento deductivo e inductivo y aplicar bases matemáticas para plantear y resolver problemas (NCFB, 2001: 7-10). Este dominio de conocimientos, habilidades y valores responde a la aplicación de competencias.

Las competencias en la educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas. Las habilidades genéricas especifican lo que se debe hacer para construir una competencia u obtener un resultado o un desempeño: trabajo de equipo, planteamiento de problemas, encontrar y evaluar la información, expresión verbal y escrita, uso de las nuevas tecnologías y resolución de problemas (Argudín, s.f.:4).

Es necesario señalar que pese a que en el 2009 la UNAM posicionó un rechazo a la educación por competencias, el NCFB funge como el documento rector que determina su práctica en el bachillerato universitario, lo cual ha ido modificando de manera drástica los proyectos originales de cada uno de los subsistemas de bachillerato a los que se ha referido, esencialmente el del CCH que surge como una propuesta alternativa y crítica al paradigma tradicional. Para poder realizar un análisis de ello es necesario hacer referencia en primer lugar al contexto en el que surge dicha institución y señalar en qué radica la trascendencia de su propuesta pedagógica.

1.3 Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades

Es 26 de enero de 1971, en su sesión ordinaria el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así lo anunció unos días más tarde el documento más emblemático de la memoria histórica de dicha institución, la llamada *Gaceta Amarilla*⁹ (1971:1). Ahí nació un proyecto cuya propuesta innovadora, se centraba en erigir una alternativa frente a la tradición centenaria de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que pretendía romper con el paradigma educativo de la época y buscaba satisfacer la creciente demanda educativa de ingreso al bachillerato como parte del proceso de la Reforma Universitaria.

Sin embargo, es necesario apuntar que este hecho es consecuencia de una serie de sucesos del contexto en el que se circunscribe, así como de la intervención de distintas fuerzas sociales. Todo comenzó casi dos décadas atrás cuando en 1953 Pablo González Casanova presentó en el Congreso Latinoamericano de Sociología en Chile, una ponencia titulada *El problema del método en la reforma de la enseñanza*. En ésta puso de manifiesto los problemas que se presentaban en el Sistema Educativo Nacional en aquella época y a la vez planteó una serie de propuestas que más adelante se convertirían en los ejes centrales del modelo educativo del CCH.¹⁰

A la vez es necesario tomar en cuenta que a finales de los años 60 y principios de los 70 se planteó como proyecto educativo a seguir, la propuesta de Edgar Fauré, quien junto con otros seis investigadores, realizaron el informe titulado *Aprender a ser. La educación del futuro*, como parte de una comisión de la UNESCO, encargada de realizar el análisis y la propuesta de los objetivos de la educación para contribuir tanto al conocimiento como a la sociedad. En dicho documento se realizó una crítica a la enseñanza tradicional, se mostraron algunas de las problemáticas más apremiantes en materia educativa, como el abandono y el

⁹ Se conoce como Gaceta Amarilla al documento emitido por la UNAM donde apareció el decreto de creación del Colegio y donde se desarrolla en qué consiste el proyecto original del CCH.

¹⁰ Más adelante se desarrollará la aportación de esta ponencia al proyecto del CCH.

aumento de la demanda escolar, y se apostó a la educación para la vida a través del *aprender a aprender* de manera crítica.

Por otro lado, no se puede dejar atrás que en México después del convulsante proceso represivo por parte del Estado en contra del movimiento estudiantil de 1968 y de la masacre ocurrida el 2 de octubre, el país se encontraba sumergido en una crisis política que desembocaría en una creciente inconformidad por parte de la sociedad, llevando a que los procesos de organización se radicalizaran unos cuantos años más tarde.

En ese escenario la UNAM jugó un papel muy importante, debido a que fue bastión de la organización política, y tras la toma de la Ciudad Universitaria por parte del ejército y la renuncia del rector Javier Barros Sierra frente a estos sucesos, la Universidad se sumó a la crisis institucional del país. Así para 1970 con la llegada de Pablo González Casanova a la rectoría, la aplicación de la Reforma Educativa fue un intento del Estado para estabilizar la situación política al interior de la Universidad.

El 6 de mayo de ese año el nuevo rector de la Universidad pronunció un discurso en el que la propuesta central fue la democratización universitaria, donde los estudiantes ocuparan un espacio de representatividad en la toma de decisiones de la institución, donde imperara el diálogo y la razón, se respetara la divergencia ideológica, y el conocimiento contribuyera a la modificación de la historia nacional, para que fuera menos dolorosa, más racional, y de esta manera contribuir a la cultura y justicia del país (Cfr. González en Domínguez y Campos, 1985:41).

Este evento marcó un importante acontecimiento, el planteamiento del proyecto de la Nueva Universidad, el cual pretendía consolidar a la UNAM como una institución de carácter verdaderamente nacional, es decir pretendía que la institución se diseminara por los diferentes estados de la República, impulsando este proceso a través de la creación del Consejo de la Nueva Universidad (CNU), y en cuya propuesta se incluía la creación del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades, antecedente de lo que sería el CCH.

En lo que fue el rectorado más breve de esa época, se presentó una intensa actividad transformadora donde se realizaron grandes reformas a los planes de estudio de licenciatura y de posgrado, se pidió de manera institucional la amnistía de los presos políticos, se aprobó el Estatuto del Personal Académico, la creación del CCH, de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales y de la Universidad Abierta -conocida actualmente como Sistema de Universidad Abierta- (Domínguez en Domínguez y Campos, 1985:42). Pese a que el proyecto de la Nueva Universidad planteaba una propuesta más amplia, éste sería frenado prontamente y con la renuncia de González Casanova se desvanecería por completo.

Todo este panorama permite observar el contexto en que surgió el CCH, sin embargo, la trascendencia de este subsistema de Bachillerato de la UNAM se encuentra en la propuesta pedagógica que para ese momento se mostró innovadora y *radical*¹¹ frente a la ENP.

1.4 Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Los principios pedagógicos y los ejes que trazan el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades

La formación del estudiantado tanto en la técnica como en las ciencias y las humanidades a partir de la comprensión y la aplicación de los lenguajes español y matemático a su vida, el dominio de los métodos de la ciencia y de la historia, la conformación interdisciplinaria de las áreas de conocimiento y el establecimiento de una relación dialógica donde el estudiante se concibe como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el profesor como orientador y guía, a través

¹¹ Es necesario apuntar que en un primer momento la propuesta del CCH se desprende de la política educativa estatal, que recupera los principios pedagógicos de la UNESCO. Sin embargo el carácter radical tomó forma en el momento en que integrantes de diversos grupos políticos que participaron en el movimiento estudiantil de 1968, se incorporaron a la planta docente. “Esta participación dio una vida democrática sin precedentes a las instancias académicas del nuevo sistema, introdujo cambios sustanciales en los planes de estudios e incluyó los temas sociales, económicos y políticos en la formación de los alumnos” (Jardón, 2008:164.)

de la práctica de los principios pedagógicos *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, son los ejes que trazaron el proyecto del CCH.

A través de estos elementos se puede encontrar la trascendencia y radicalidad de un modelo educativo que nació en 1970, contexto donde comenzaron a surgir proyectos alternativos a la educación tradicional como éste. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la gesta de esta propuesta quedó plasmada por González Casanova en *El problema del método en la reforma de la enseñanza* donde identificó como problema esencial el antagonismo prevaleciente en la relación profesor-alumno, mencionando que este último presenta una resistencia al aprendizaje cuando se siente atacado por el profesor (2013:21) y anotando que;

Si queremos evitar que los estudiantes se sientan atacados por los profesores y por lo tanto que presenten resistencia al aprendizaje, si queremos que nuestro régimen [...] cumpla su misión educativa, debemos ganar la opinión y la participación del estudiante dándole plena conciencia del proceso del saber (González, 2013: 22).

Más tarde en su discurso de toma de posesión como rector de la Universidad mencionó que

el verdadero profesor es aquel que sigue estudiando, el verdadero estudiante es aquel que aprende a enseñar [...] por ello la Universidad tiene que ser una comunidad en que profesores y estudiantes convivan y dialoguen permanentemente y profundamente sobre su especialidad profesional y sobre su especificidad humana (González en Domínguez y Campos, 1985:33).

Así surgieron dos de los ejes fundamentales del CCH, el primero que concibe al estudiante como sujeto activo de la educación, planteando como propósito, que al final de su formación “sepa aprender, sepa informarse y estudiar” (S.N., 2013:93). Para ese momento se pretendía que para el estudiante tener información no fuera tan importante como saber encontrarla, cómo manejarla, cómo servirse de ella para crear nuevos conocimientos, que respondiera adecuadamente a preguntas de toda índole que le haga la ciencia, la sociedad y que le hagan como profesional (cfr Flores, 2013:117).

De esta manera el estudiante no será más un alumno, es decir, un objeto pasivo que deba esperar a ser iluminado con los conocimientos del profesor y ahora se

atribuye a este sujeto la responsabilidad y la plena conciencia sobre su proceso de aprendizaje.

El segundo eje que entiende al profesor como un compañero responsable, orientador y guía capaz de promover la educación activa en el proceso educativo, a través del conocimiento disciplinar y de la asunción de una postura crítica y reflexiva, que sabe hacer uso de los métodos idóneos para llevar a los estudiantes a potenciar su aprendizaje y proporciona las herramientas necesarias que los conduzcan a aprender por sí mismos y hacerse responsables de su educación, a través del aprendizaje colectivo y el traslado de éste a su vida cotidiana (cfr. Calderón, 2014:5).

En estos planteamientos encontramos una enorme coincidencia con la propuesta pedagógica de Paulo Freire¹², para quien, este tipo de educación –a la cual nombraría liberadora- al concebir al estudiante como sujeto que lleva a la práctica los conocimientos, permite formarlo como un educando autónomo, creativo, reflexivo, capaz de convertirse en un investigador crítico que puede problematizar y transformar su realidad, y a su vez concibe al profesor como su compañero en este proceso. Por ello la propuesta es superar la relación donde el profesor se limita a educar al estudiante llenándolo de conocimientos, asumiendo la educación como una relación dialógica.

Así “enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire 2012: 24). Con ello se genera una ruptura con el paradigma que establece al profesor como el único e indiscutible sujeto portador de conocimientos en el aula, el único responsable de determinar qué, cómo y cuándo hacer. Y se plantea que los docentes no deben limitarse a “dictar clase o a investigar. Necesita[n] proponer[se] como diaria tarea, la construcción de pequeñas comunidades de diálogo” (González en Domínguez y Campos, 1985:35).

¹² Aunque la propuesta pedagógica del CCH no parte de los postulados teóricos de Paulo Freire, en este trabajo se recuperan para realizar un análisis sobre el Colegio, debido a que ambas propuestas mantienen puntos de encuentro.

González Casanova se planteó como objetivo formar a los estudiantes en una cultura básica, mencionando que lo deseable es formar un bachiller:

que sepa pensar, escribir y calcular, que posea un principio de cultura científica y humanística. Pero no sólo, sino que desea abrirle posibilidades, horizontes: que sepa para qué sirven el pensar, el escribir y el calcular, y las ciencias y las humanidades. Se desea romper con varias resistencias que tiene el semiculto contra la cultura, procurar al alumno un espíritu que le conduzca a relacionar constantemente lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, las distintas particularidades, generalidades, abstracciones y concreciones entre sí. En fin, se desea también canalizar su sentido de competencia, hacer que éste se limite en lo posible al terreno de la cultura (González, 2013:31).

A este respecto los principios pedagógicos *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser* se encuentran orientados a llevar al estudiante a que sepa: investigar por su cuenta, producir textos, realizar tareas, ejercicios, actividades y manejar las fuentes de conocimiento de manera adecuada, para que pueda trasladar los conocimientos del aula a su vida y lograr comprender la realidad e incidir en su transformación (CCH, s.f.).

En ese sentido algunos de los documentos de creación del CCH nos permiten elucidar a qué se refiere cada uno de estos principios. El primero de ellos *aprender a aprender*, prepondera la formación sobre la información y propone “formar en conocimientos básicos a los jóvenes, que les permitan buscar por sí mismos, encontrar por sí mismos y vivir, o experimentar en primera persona la experiencia de la investigación del análisis y del descubrimiento científico” (Flores, 2013:116).

O bien, en palabras del propio González Casanova, este primer principio se refiere a “que el estudiante aprenda a aprender aquellas cosas que no conoce, a través de recurrir a las fuentes originales y de la investigación, partiendo del conocimiento de que la escuela no nos enseña todo, pero sí permite conocer los métodos para aprender” (González, 2013a:75).

El *aprender a hacer* se refiere a la realización de quehaceres específicos que son resultado del aprender a aprender

‘Saber y hacer’ que se desprende ya del mismo plan rigurosamente académico, es el uso adecuado del idioma español, del lenguaje hablado y escrito; es decir, un joven que sabe redactar, que sabe leer y formular sus opiniones, sabe hacer ya un

quehacer concreto, tiene ya un instrumento de trabajo, que le puede ser útil en una serie de actividades (Flores, 2013:121).

Aprender a ser sería el elemento que trasciende a la realidad social de los estudiantes. Es importante señalar que González Casanova apuntó éste como un elemento necesario no sólo en la conformación del CCH, sino en la Universidad, al señalar en su primer discurso como Rector que “cada uno de los universitarios tendremos una gran responsabilidad, contribuir a que México sea un país más culto y más justo” (González en Domínguez y Campos, 1985:41).

Aunque es difícil de identificar en los documentos de creación del Colegio qué es el *aprender a ser*, el documento intitulado *Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, señala que el objetivo es que los estudiantes

sean capaces de incidir en la transformación de su país a partir de un compromiso personal y social, de una actitud analítica, crítica y participativa. En un entorno complejo y creciente de desarrollo tecnológico, el Colegio tiene el reto de formar jóvenes conscientes de la trascendencia y consecuencias de sus actos; del valor que tienen en el desarrollo de su país como agentes de cambio, capaces de interactuar en distintos niveles de organización social, con respeto y tolerancia. Formación que les permitirá contribuir a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, justa e incluyente, forjadora de contextos óptimos para el desarrollo de un mundo mejor. (CCH, s.f.a:8)

Por otro lado es necesario considerar que el Colegio también contemplaba la necesidad de que existiera una educación técnica y humanística a la vez, para formar técnicos y personas capaces de intervenir idóneamente en la vida nacional, es decir “técnicos que sean humanistas y humanistas que sean técnicos, o para decirlo de otro modo, técnicos que sean ciudadanos y viceversa” (González Casanova, 2013:25).

Otro de los objetivos que quedó plasmado en uno de los documentos del Consejo de la Nueva Universidad fue:

formar especialistas que tengan una cultura científica básica que les permita dominar a la postre áreas interdisciplinarias, en la solución de problemas, con los requerimientos actuales del desarrollo científico y humanístico; vincular el trabajo humanista, del investigador científico y del técnico en una misma persona (CNU, 1970:1).

Por ello en la *Gaceta Amarilla* surgió una amplia serie de opciones técnicas que llevarían a vincular a los estudiantes al mundo del trabajo. Sin embargo, aunque hoy en día prevalecen dichas opciones técnicas, éstas no se presentan como uno de los principales objetivos de la formación de los estudiantes, debido a que la institución mantuvo su carácter propedéutico más que técnico especializado.

Otra de las problemáticas que se contempló, en el proyecto de la institución, fue que el número excesivo de materias y de horas de trabajo escolar, la fragmentación del conocimiento y la falta de instrumentos que facilitaran el estudio personal, dificultaban el aprendizaje, generaban un bajo “nivel medio de cultura” y una gran deserción escolar. Por lo que se propuso la disminución del número de materias para que se pudiera relacionar el conocimiento a la vida de los estudiantes y se les llevara a cumplir con los propósitos bajo los cuales surgió el CCH.

Por ello los programas tenían aproximadamente la mitad de materias en comparación con la ENP y el dominio de los lenguajes matemático, español, histórico y científico fue fundamental en la propuesta de su modelo educativo.

Es necesario identificar que años después de su fundación, por un lado, el proyecto no logró consolidarse por completo, y por otro, el Colegio ha sido blanco de una serie de reformas que si no han logrado desarticular por completo dicha propuesta, han ido modificándola de manera sustancial.

Algunos de los hechos que llevan a sostener que la propuesta educativa del Colegio no se llevó a cabo como estaba planteada son:

1. El desistimiento de Pablo González Casanova a la Rectoría de la UNAM que no permitió dar conclusión a la elaboración de los planes y programas de estudio bajo una integración interdisciplinaria, situación que ha mantenido a las diferentes áreas disciplinarias trabajando de manera aislada y sin poder vincular las materias bajo este enfoque.

2. El impulso del propio proyecto con respecto a que estudiantes de los últimos semestres de las diferentes carreras se incorporan al Colegio como

docentes, tras haber recibido una formación guiada por la educación tradicional, obligó a la institución a capacitarlos para que se adaptaran al nuevo modelo educativo. Sin embargo, es necesario señalar que a pesar del esfuerzo por formar a los profesores a través de Centro de Didáctica y posteriormente del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, tras la desaparición de ambos centros, los cursos de preparación docente quedaron en manos de los propios profesores del Colegio y sin éxito se ha seguido reproduciendo en gran medida el esquema tradicional de enseñanza en el aula.

3. El ingreso de México a la OCDE y la implementación de las políticas neoliberales en materia educativa, trajeron como consecuencia el establecimiento como ejes educativos centrales, la calidad, la equidad y la cobertura, orientadas a la conformación de un sistema de competencias, que otorgan un sentido distinto a la propuesta pedagógica del Colegio.

Así, la incorporación de las políticas internacionales ha ido modificando sustancialmente la propuesta educativa de la institución a través de la instrumentación de las reformas que:

- En 1996 modificaron los planes y programas de estudios, incrementando la carga horaria y permitiendo la aparatosa disminución de la matrícula estudiantil a menos de la mitad, al eliminarse dos de los cuatro turnos que existían. Además de desarticular el aprendizaje a través de dos métodos y dos lenguajes, desdibujando casi por completo el proyecto original.
- En 1999 una modificación al Reglamento General de Pagos, estableció una violación al derecho constitucional a la educación pública y gratuita, y atentó contra la propuesta original del Colegio de incorporar al mayor número de bachilleres posible. Esto desembocó en un paro estudiantil de 10 meses y la represión por parte del Estado y de las autoridades universitarias al movimiento estudiantil con el ingreso de la Policía Federal Preventiva a las instalaciones de la Universidad, violando su autonomía y encarcelando a

cientos de estudiantes. Pese a ello, hoy en día dicho reglamento no es aplicable en la Universidad.

- En 2001 se dio la incorporación de lo que hoy en día se conoce como competencias a través de la implementación del Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB), que estableció que los programas se centren en aprendizajes de orden conceptual, procedimental y actitudinal.
- En 2004 el ajuste a los planes y programas de estudio planteó la necesidad de poner en el centro de la construcción de los nuevos programas los aprendizajes y se reconoció que no era posible llevar a la práctica los cursos-taller, además de que se consideró que en las materias del área todavía existía una orientación apegada al enciclopedismo (cfr. Domínguez y Carrillo, 2007:8). Actualmente se está realizando un nuevo ajuste que está por presentarse, y que habrá que analizar en su momento.
- En 2006 la redefinición del marco filosófico, pedagógico y del sentido de las áreas disciplinarias, repercutió en la concepción del aprender a aprender, reduciendo éste al fomento de valores cívicos y éticos en lugar de plantear conducir al estudiante a transformar su realidad.
- En 2012 la iniciativa conocida como *los doce puntos* impulsó un nuevo y mayor incremento a la carga horaria, a partir de ampliar las materias de inglés, incorporar el francés como segunda lengua e incorporar educación física a la currícula, al tiempo que planteó la redefinición del perfil de egreso de los estudiantes.

A lo largo del tiempo la aplicación de las distintas reformas, han ido elevando la carga horaria, cumpliéndose lo que González Casanova señaló en una entrevista otorgada a Radio Universidad en 1974, al mencionar:

Yo creo que se acabará con la esencia del Plan cuando los cursos académicos excedan de 20 horas y las materias se multipliquen: a partir de ese momento se volverá de nuevo al llamado enciclopedismo [...] si se rompe el núcleo esencial- la cantidad de las materias y de horas-, se romperá con la esencia de la reforma, y se regresará otra vez a informar al estudiante disminuyendo la probabilidad de formarlo (González, 2013a: 77).

Todo ello permite observar que estas modificaciones son consecuencia de la adopción de los nuevos lineamientos oficiales establecidos por el Estado.

No obstante es indispensable poner en entredicho si la aplicación de estas reformas realmente proporcionará una solución a las problemáticas de calidad, deserción y reprobación que se observan. Cuando de acuerdo con una amplia investigación que realizó la UNAM titulada *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, estas problemáticas son producto de la desigualdad económica y social existente en el país, la falta de profesionalización y formación docente, la precarización de la labor docente y la desvinculación de los contenidos escolares con la realidad de los estudiantes, entre un largo etcétera.

Todo ello resulta ser un indicador de lo que realmente está ocurriendo al interior del Colegio, en este sentido se recupera la voz de tres profesores del Colegio del plantel Azcapotzalco, con la intención de observar cómo es que ellos perciben las transformaciones que han ocurrido en el Colegio y cómo ello impacta la práctica de los principios pedagógicos.

1.5 El Colegio de Ciencias y Humanidades y los principios pedagógicos desde la mirada de tres profesores

Con la intención de conocer algunas de las consecuencias que ha traído al CCH la reforma de 1996, que es con la que esencialmente se transformaron los ejes que trazaron el proyecto del Colegio, se realizaron entrevistas dirigidas a tres profesores del plantel Azcapotzalco¹³.

Los elementos esenciales del testimonio que dichos docentes han otorgado para realizar esta investigación permiten observar cómo se incorporaron a la planta docente y qué perspectiva tienen acerca de los cambios que han ocurrido en el Colegio.

¹³ Estos tres profesores contribuyeron a esta investigación no sólo con sus testimonios, sino que permitieron se realizara observación de su práctica docente y permitieron un espacio para poner en práctica una estrategia de intervención a través de una secuencia didáctica.

Mirada primera

Es 1971 el **profesor 1** se enteró de que se estaba gestando un nuevo proyecto académico que pretendía incorporar a sus filas a jóvenes estudiantes, pasantes o recién egresados de las llamadas facultades madres, Filosofía, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales.

A los 26 años de edad y con una experiencia docente previa de 4 o 5 años, fue formado en dos cursos de 20 horas cada uno, al lado de otros jóvenes invitados a participar en el proyecto. Juan Brom, Eduardo Blanquel y otros profesores reconocidos del área histórica se encargaron de explicarle a él y a los demás en qué consistía el nuevo proyecto. Desde cómo acomodar las mesas hasta inducirlos a la pedagogía, a una nueva práctica docente donde él no debía comportarse como un maestro tradicional, pasando constantes y acalorados debates disciplinares que se daban entre el profesor reaccionario (Blanquel) y sus compañeros que participaron en el movimiento de 1968. Tras haber realizado los exámenes pertinentes y acreditarlos, fue seleccionado al lado de aproximadamente 80 nuevos y jóvenes profesores que serían los responsables de echar a andar el Colegio de Ciencias y Humanidades.

De acuerdo con él

La oferta para que fueran jóvenes implicaba que aun siendo estudiantes pudieran direccionar para el Colegio una forma pedagógica distinta, incluso de la que ellos habían llevado o padecido a nivel facultad, implicaba un nuevo método de enseñanza. Era un atractivo para mucha gente, sobre todo porque sin conocer bien se argumentaba que el CCH iba a practicar una docencia crítica, una enseñanza crítica y entendíamos esa enseñanza como inducir al alumno para que aprendiera lo mínimo pero lo necesario para poder emitir un juicio crítico.

Así fueron formados para fungir como guías y compañeros en la innovadora propuesta donde el estudiante sería el centro del proceso educativo

En un principio yo no entendía eso de aprender a aprender, porque para mí significaba mucho la figura del profesor y sin el profesor yo no entendía que podía aprender. Cuando me dieron el curso consideré que me sería difícil conformarme con únicamente proporcionar las herramientas metodológicas para que el alumno aprendiera por sí mismo. Sin embargo, a medida que mi práctica docente se fue desarrollando empecé a concebir que el aprender a aprender implicaba dos cosas

importantes: una emitir la información mínima necesaria de mi parte, más la suma de la información que yo les iba a proporcionar a través de fuentes escritas. Y dos mi función era de coordinador, de coordinar esfuerzos, hasta 1980 u 85, pienso que esto fue una realidad que se dio paulatinamente.

Hoy en día el **profesor 1** considera que los principios pedagógicos solo se encuentran en el papel y reflexiona señalando que “González Casanova, autor del plan pedagógico [del CCH], [...] debe estar defraudado porque [las autoridades] han sido accesibles a la indicaciones (extranjeras) externas, al cambiar la esencia del plan original”.

Sin embargo al hacer memoria relata cómo ha sido el proceso de transformación del Colegio, menciona que los responsables del proyecto, tras darse cuenta de que los profesores estaban reproduciendo las mismas prácticas docentes

no se tardaron muchos años para que existiera la intención de formar profesores (hasta mediados de los 80), [...] porque pienso que en un principio todo se hizo sobre las rodillas, salvo el plan pedagógico que fue muy bien elaborado y discutido. Este viene desde que se tuvo la intención de crear la Nueva Universidad, antes del CCH, antes de la Universidad Abierta, en la que participaron González Casanova, Díaz de Cossío y varios que después se incorporaron a las filas de la Universidad.

[...] Entonces se inventaron cursos de metodología del área, hablaban de las distintas interpretaciones que tenía la ciencia humanística y el otro que llegó a ser obligatorio era el conocimiento del modelo educativo o sea del plan pedagógico, el primer gran documento era la explicación de la Gaceta Amarilla y en eso estribaba la formación del curso. Otros eran de psicología del adolescente, se trataba de ver cuáles eran sus inquietudes y curiosidades, pero año con año vemos lo mismo, aprendemos que son inquietos y no priorizan el estudio, priorizan lo sexual, la música y el estudio no es central.

También hace referencia a que esto representa una dificultad, porque dichos cursos no les permiten conocer la evolución de los estudiantes y su cultura, las modas, los nuevos intereses, los cambios generacionales y propone que debe haber un “verdadero esfuerzo por la formación docente”.

Tras narrarnos cómo es que en una época el CCH llevaba a cabo los cursos taller a través de la realización de prácticas, éstas dejaron de realizarse de manera generalizada porque los estudiantes politizaban a los obreros y a los campesinos, muchos de los alumnos querían aprender de marxismo y entonces se dogmatizó la educación al impartir de manera religiosa esa lectura de la realidad. Mas con el

transcurrir del tiempo y los cambios generacionales fue observando que las habilidades de los estudiantes fueron disminuyendo, “ahora poseen un léxico pobre y no tienen el mismo nivel de comprensión de lectura que antes, incluso no leen”, pero por otro lado señala que a la vez tanto las reformas al proyecto del Colegio como lo que él denomina “los tres aspectos”, han llevado a fracasar al proyecto original.

Los tres aspectos a los que hace referencia son:

1. La falta de formación docente, de acuerdo con él:

Esto se debe a la negligencia de los funcionarios que han estado a cargo del Colegio porque nunca se han preocupado por formar formadores, a ser exigente con ellos, por ejemplo te preguntan ¿no quieres dar un curso?,- sí ¿de qué?, -de lo que quieras, -¡ah a mí me gusta mucho Hobsbawm!- y se sabe que no lo ha leído, que no sabe de Hobsbawm y que la final va a repartir café y galletas pero ya tiene su constancia.

Los que toman el curso no son ignorantes, pero las autoridades no se han preocupado por planear una oficina de formación y se dan cursos que no tienen que ver con los planes de estudio, tienen su valor pero no corresponden al plan general, además no es posible que alguien de una área planee para todas las áreas, debe haber un cuerpo amplio para armar los cursos generales y eso también influye en que el plan original deje de funcionar.

2. La creación de plazas de carrera como método que mediatizó a los profesores.

Otro factor que ha influido en el olvido del Colegio y del plan original es que el profesor se mediatizó a sí mismo cuando se crearon las convocatorias de plazas de carreras, profesores activos, críticos, trabajadores que organizaban mesas, conferencias, etc. aproximadamente en 1989, entonces dejaron de hacerlo.

Se supone que un profesor de carrera debe cumplir con el número de horas que marca el estatuto debe cubrir 20 horas, uno de titular de 12 a 16 horas pero generalmente se les da 12 horas.

3. Las formas sindicales.

Otro factor que hizo que esto se desplomara fue la creación del sindicato en el 73 o 75 aproximadamente. Otro factor que permitió el desplome es la falta de interés político de controlar la asistencia de los profesores, a ningún profesor le han descontado por faltar, yo he visto profesores que empezaron muy responsables y dejaron de serlo y el problema es que se retroalimenta con los alumnos y si hay incertidumbre en torno a que un profesor se presente algún día, las formas pedagógicas también fallan, no se cumplen o se dejan de hacer.

Y en cuanto al balance que hace con respecto a la labor del docente menciona que

Actualmente los profesores están volviendo a una práctica docente tradicional, no les preocupa que los alumnos aprendan a investigar, no les preocupa que los alumnos al final de cada uno de los trabajos emita conclusiones, lo que refleja la comprensión que tiene, y el profesor lo deja. El profesor también no tiene donde beber, si es interesado o serio estará buscando cursos, maestrías que le permitan formarse, pero no los suficientes para que el Colegio esté en condiciones.

Pregonamos mucho el curso taller pero no lo damos, el maestro llega y dice -a ver ¿a qué equipo le toco?-, el profesor a veces sin capacidad de precisar o de corregir, estos son los asegunes que existen en la práctica docente.

Mirada segunda

Transcurría el año de 1988 el **profesor 2** tras haber salido de la Facultad de Economía, comenzó a trabajar con un amigo suyo que ya estaba incorporado a la planta docente del Colegio, así después de estar colaborando un tiempo con él y tras 17 años de haberse fundado la institución, al salir un boletín que le fue asignado, logró integrarse al CCH.

Tras tomar dos cursos de inducción (que aún imparten porque son obligatorios, de acuerdo a lo que él señala) le explicaron qué es el modelo pedagógico del Colegio y cómo debe trabajar con los adolescentes.

De esta manera comenta que el modelo está cimentado sobre tres principios fundamentales, señalando que

Aprender a aprender es que el alumno desarrolle una serie de habilidades que le permitan tener el conocimiento por sus propios recursos, por sus propios medios. Yo lo que he procurado es seleccionar las lecturas, que tengan un nivel apropiado para ellos, no uso libros de texto, procuro buscar lecturas donde los temas se traten con un poco más de profundidad, y que el alumno vaya relacionando las lecturas, traten de que aprendan a hacer mapas conceptuales, a elaborar preguntas y sobre todo que aprendan a expresarse. En mis cursos todos los chavos exponen por lo menos dos veces por semestre y el aprender a ser se supone que es la forma en que el alumno adquiere una conciencia de su papel en la sociedad, de su papel en la historia y que adquiera esa conciencia social y política. Eso lo practico a través de mostrar una actitud honesta de que sepan que no les vas a vender libros u obras de teatro sino fomentar los aprendizajes.

Él señala que la honestidad es un valor que debe transmitirse a los estudiantes y que desafortunadamente en la actualidad hay muchos profesores que no lo hacen, menciona que es muy común que, el docente, para complementar el salario venda obras de teatro y se lleve una ganancia a través de ello.

Sin embargo él considera que ello corresponde más a las condiciones laborales en las que se encuentran los profesores, que actualmente las plazas de carrera, que son las que permiten más seguridad económica, son asignadas por relaciones políticas y no por la capacidad del profesor. Menciona que sólo se otorgan a los amigos del director en turno o a quien es útil a los intereses de 'las autoridades' y que es así como la mayoría de los que poseen alguna de éstas la han obtenido, mientras que quien no lo hace se queda como profesor de asignatura.

Al realizar un balance sobre la práctica de los principios pedagógicos por parte de los profesores y de la trascendencia del proyecto en el Colegio el **profesor 2** dice que

Como en todos lados hay quienes los desarrollan y quienes toman la docencia de manera muy formal, y otros solamente como una forma de obtener recursos, pero en general los chicos sí desarrollan habilidades, ya cuando llegan a quinto semestre sí saben exponer.

Sin embargo hace énfasis en que las reformas que han sido incorporadas al Colegio han afectado de manera notable el sentido que poseía el proyecto original y apunta que esto ha impactado el proceso educativo. Menciona que los estudiantes no leen, no les interesan las clases, ya no participan políticamente como antes, señala que antes los dejaba salir a participar en las asambleas pero que ya no porque ni toman clase ni van a la asamblea, que no es de su interés investigar o asistir a otro tipo de actividades, como lo hacían en tiempos anteriores sus estudiantes.

Las reformas del 96 tiene sus aspectos negativos, fue un error buscar que el alumno permanezca más tiempo en el aula, no tanto que se le dedique menos a cada materia, sino que ocupe mucho tiempo en estar dentro del salón. Yo estoy más de acuerdo con el proyecto original de cuatro horas, para que las demás las dedicaran a buscar el conocimiento. Porque si está aquí siete horas y otras dos que hace de

camino, no sé a qué hora va a visitar una biblioteca o a leer un libro o ver una película.

Algo que también me parece negativo es la disminución de los turnos y por lo tanto de la matrícula, pero el aspecto positivo es haber ampliado tiempo a la materia que da más posibilidades de desarrollar una estrategia didáctica.

Y los doce puntos es una propuesta más desafortunada porque buscaba implementar aún más el número de materias y la permanencia en el grupo, eso es antipedagógico.

Mirada tercera

Ingresé en 1978, un compañero de la Facultad me avisó que dos profesoras estaban de licencia de embarazo, acudí al plantel Azcapotzalco y la Coordinación del Área Histórico-social nombró jurados para que nos hicieran un examen filtro a todos los aspirantes.

Así es como el **profesor 3** ingresó al CCH, recién egresado de la Facultad de Filosofía y Letras y con un gran gusto por impartir cursos de historia a estudiantes-trabajadores de su edad o mayores que él, comenzó lo que hasta el día de hoy es su carrera en la docencia. Hace alusión a que en ese momento los estudiantes tenían enormes deseos por aprender, que se esforzaban mucho a pesar de su trabajo, que eran gente informada y formada en el aspecto político, y que tenían un nivel de análisis muy profundo, a diferencia de las generaciones actuales a las que denomina *producto de la reforma educativa*.

Manifiesta que un docente debe estar bien preparado y actualizado y comenta que por ello ha cursado distintos diplomados y una maestría, y ha viajado a capacitarse a Europa, sin embargo recuerda que al incorporarse al Colegio fue capacitado por la propia Universidad.

Tiempo después pude llevar algunos cursos impartidos por el CISE, en ese momento muy influidos por la Tecnología Educativa, en los noventa se inicia un proceso de profesionalización y todavía con el CISE, en varios planteles se imparte un Programa de Formación para el ejercicio de la Docencia, uno de los responsables Víctor Cabello trabajó muy cercano con el plantel Azcapotzalco, posteriormente se consiguió que en el Colegio el programa fuera reconocido con equivalencia de Maestría, en mi opinión es el antecedente de la actual MADEMS.

Hace referencia a que el proceso de formación fue importante para conducirlos al conocimiento del modelo educativo del Colegio ya que cuando se incorporó no había un programa sólido, y por ello “había algunos cursos donde se trabajaba sobre el Proyecto del Colegio, había muchos artículos, revistas y discusión con los profesores sobre lo que significaba el proyecto”.

A partir de irse incorporando al proyecto, él fue conociendo los tres principios pedagógicos fundamentales, los cuales define de la siguiente manera:

Aprender a aprender, parte de la idea básica, ya aceptada en los setentas por la UNESCO, de la educación permanente. Ante un conocimiento tan rápidamente cambiante, no era recomendable aprender lo efímero, sino adquirir las herramientas para poder seguir aprendiendo.

Aprender a hacer, era un atisbo, pero con fundamentos diferentes de la necesidad de adquirir habilidades para poder transformar su entorno, de aquí el interés de que el Colegio contara con las Opciones técnicas, que luego se profundizó con fines diferentes en el Colegio de Bachilleres y el CONALEP.

Aprender a ser, significaba la formación de un ser integral capaz de pensar de manera autónoma y comprometido con su entorno social y natural.

Al realizar una reflexión acerca de la situación actual de la práctica de estos tres principios básicos él considera que muchos de los profesores que han ingresado después de los noventas están muy lejos de conocer bien el proyecto. Y que éste se “encuentra seriamente adulterado, por dos razones”:

Aunque parece simple, cuando en los noventas se acordó convertir al Colegio en Escuela Nacional, aunque el Consejo Académico del Bachillerato conservó el nombre de CCH, la idea de transformar a la vieja Universidad en una nueva Universidad. desapareció, ya no tendríamos un Coordinador y dos unidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato y Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Posgrado, ahora sólo un Director General, pero el Colegio ya no tendría Licenciaturas ni Posgrados, sólo bachillerato, de ahí que seamos Escuela Nacional.

El segundo retroceso fue cuando se rompió lo que yo llamo 4x4, es decir cuatro turnos y cuatro áreas, ya no tiene sentido llamarlo Colegio cuando realmente es Escuela, tampoco de Ciencias y Humanidades cuando le han restado muchísimo peso a la formación humanística queriéndola volver cada vez más técnica, el área histórico-social ha visto reducir. Se impactó en la formación de los alumnos, de un 25% a casi un 4%, en beneficio de Matemáticas e idiomas, la reforma del Colegio del 96 trajo muchos efectos negativos.

Quizá sería más adecuado llamarla Escuela de Inglés, Sociología, Comunicación, Matemáticas y Experimentales: EISCME.

Además apunta que existen una serie de dificultades que también alteran el desarrollo del Colegio y que responden a la dinámica política que prevalece en el CCH, menciona que debido a las condiciones laborales en las que se encuentra la mayoría de sus compañeros, es decir que tienen que laborar en tres o cuatro escuelas, que no tienen una plaza de carrera o incluso la definitividad, se ven obligados a vender material a los estudiantes para obtener un dinero extra; que muchos descuidan a sus grupos porque están sobrecargados de trabajo y que esto afecta la labor docente, pero que ello corresponde a que las plazas o incluso el ingreso a la planta docente depende de la relación que tengan con los administrativos, es decir de las “palancas”.

En suma, aunque estos tres puntos de vista corresponden a la esfera de la significación subjetiva, son de suma importancia, ya que el testimonio permite dar cuenta de la reconstrucción social de la realidad a partir de los propios sujetos.

Así a partir de estas percepciones se pueden encontrar elementos comunes que permiten dilucidar que existen problemáticas de orden político, sindical y estructural que o han modificado el proyecto del Colegio o simplemente no permiten que se desarrolle como se planteó en un principio, y ello se refleja en la formación del estudiantado.

Aunque cada uno de estos docentes se incorporó a la institución en momentos distintos, el balance general acerca de las actuales condiciones del proyecto del Colegio es coincidente, ya que señalan que los principios pedagógicos fundamentales del proyecto no se llevan a cabo, sobre todo a partir de las reformas implementadas en el Colegio; que las prácticas políticas que permean en el plantel y la falta de formación han impactado la labor docente y que a diferencia de generaciones anteriores los estudiantes presentan problemáticas más profundas en el estudio.

Por ello en esta investigación se intenta dar respuesta a cómo es que todo ello impacta en la labor que realiza el docente en el aula, así como generar propuestas

para que los profesores puedan acompañar u orientar a los estudiantes para realizar la vinculación necesaria entre su realidad y los contenidos escolares y sea posible, en cierta medida, contribuir a la recuperación de los principios fundamentales del Colegio.

Capítulo 2. La labor del docente del área histórico social en el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades

*El hombre debe participar de estas épocas
también creando, recreando y decidiendo
Paulo Freire*

*Formar es mucho más que simplemente adiestrar
al educando en el desempeño de destrezas
Paulo Freire*

2.1 La labor docente y la importancia del aprendizaje de la Historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades para fomentar una educación liberadora

*La doctrina materialista acerca de la transformación de
las circunstancias y de la educación olvida que las
circunstancias deben ser transformadas por los hombres
y que el propio educador debe ser educado
Karl Marx*

En el momento actual de destrucción y voracidad del neoliberalismo, la educación no sólo es una de las mercancías en disputa por el capital transnacional, es sobre todo uno más de los posibles escenarios de resistencia y de lucha para la transformación de la realidad. Es por ello que se vuelve fundamental reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y del papel que como profesores se debe tomar frente a este contexto.

Cuando el profesor se incorpora a la planta docente de cualquier institución puede contemplar las múltiples dificultades que presentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje como: la falta de lectura, problemas en la comprensión de los textos y en la elaboración de reflexiones propias, la expresión oral y escrita, y la investigación. Además es posible percibir la alta dependencia que éstos tienen hacia el profesor, lo cual obstaculiza que desarrollen su autonomía.

Este tipo de situaciones ocurren por lo regular en instituciones apegadas a la educación tradicional, donde el “alumno” es considerado el objeto receptor de los conocimientos, que se miden a través de la memorización y la repetición. Educación que, retomando a Freire, presenta la realidad como algo estático y ajeno a su experiencia existencial, considerándolos como objetos-vasijas que necesitan ser llenados de conocimientos. Esto minimiza o anula su poder creador y los lleva a la ingenuidad, es decir los domestica y deshumaniza, les impide tomar una postura crítica ante la vida y problematizarla, los imposibilita como seres autónomos en el estudio.

Así cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo (Freire, 1979:75).

Y si bien es cierto que el responsable de su propia educación debería ser el estudiante, ¿qué papel juega el profesor en el aula?

En la educación tradicional -nombrada por Freire como bancaria- se concibe al profesor como el dueño de los conocimientos, donde él es siempre quien educa, piensa, habla, disciplina, actúa, y es el único sujeto del proceso, narrador de los conocimientos, el que hace comunicados en vez de comunicar.

Esto se percibe cuando algunos profesores imponen a los estudiantes sus conocimientos, que muchas veces aunque no sean verificados son incuestionables. Es decir, proporcionan más información que formación, imponen sus reglas o las de la institución, con las cuales se limita a los estudiantes y fungen más como un prefecto¹⁴ que como el responsable de proporcionarles las herramientas para su aprendizaje; imponen castigos para hacerles entender la lección de sus errores, pero no les enseñan cómo deben realizar las tareas.

Todo esto entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas y limita a los educandos en su aprendizaje y en su capacidad crítica y creativa.

¹⁴ Persona a quien compete cuidar la disciplina en las escuelas de nivel medio, básico y superior.

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio, exige reinención. (Freire, 1978:93)

Frente a ello la educación liberadora, como la plantea Freire es un acto de amor, un acto de valor, un proceso de liberación de hombres y mujeres del yugo de la alienación y de la deshumanización; ésta sólo se puede lograr a través de la conciencia y la praxis para transformar la realidad. Concibiendo a los seres humanos como seres históricos, culturales y de relaciones sociales (cfr. Freire, 1978:32). En este sentido, dentro de la propuesta de este tipo de educación, la reflexión histórica se convierte en uno de los ejes articuladores del proceso educativo.

Cuando no es posible que los estudiantes se conciban como sujetos históricos; es decir, como seres producto de la historia y productores de ella, la realidad aparece como ajena y estática, sólo como un fragmento, no se alcanza a percibir la complejidad de la totalidad social. Esto no posibilita estar con el mundo sino estar en él, genera deshumanización, adaptación, no se alcanza a percibir el contexto ni las problemáticas que hay alrededor, no se desarrolla un pensamiento crítico y por ende no se plantean las posibilidades para la transformación.

Esta perspectiva se encuentra vinculada a la reflexión de Pablo González Casanova, quien desde 1953¹⁵ vislumbró que el sistema educativo no permite que el alumno advierta el propósito de un método científico, técnico o humanista, ya que se ve agobiado por la excesiva carga de materias, de trabajo escolar, la atomización del conocimiento y la falta de instrumentos para estudiar (cfr. González, 2013:25). Es decir presenta el conocimiento del mundo como una serie de fragmentos que no tienen relación.

¹⁵ En el documento *El problema del método en la reforma de la enseñanza*.

González Casanova realizó una severa crítica a los planes y programas de estudio, tanto a los de la educación media básica como a los de media superior, mencionando que aunque dan una apariencia racional, son un sinsentido total:

La selección de materias, o bien parece una clasificación de las ciencias, las humanidades y las actividades del género humano o bien está hecha con criterios personales, aislados y carece de unidad, y es arbitraria. Ni se toma en cuenta la importancia de las materias que se han de enseñar en primero, segundo y tercer términos, ni se toma en cuenta la importancia de los temas en cada materia, ni se busca en la vértebra de las ciencias y humanidades, ni se someten a constante revisión los métodos de enseñanza y sus resultados, ni se estudian las experiencias de nuestra pedagogía, o de la pedagogía extranjera (González, 2013:27).

A su vez realizó una serie de propuestas que perfilaron los ejes de una reforma educativa para el bachillerato universitario, entre éstas encontramos la educación integral a través de la enseñanza teórica y social, la eliminación de la idea de que en la escuela se deben estudiar todos los temas científicos y humanísticos; más bien alude a formar a través de encontrar el núcleo de la cultura que prepare a los estudiantes para saber pensar, escribir y calcular y para que sepan para qué sirven esas actividades. De acuerdo con él para lograr esos fines es necesario disminuir las materias y concentrar la atención en temas esenciales (González, 2013:30-31).

Para lograrlo, el CCH planteó un proyecto alternativo a la educación tradicional y enciclopédica, que marcaba la tendencia educativa de la época¹⁶.

Esto intentó cristalizarse en el plan y los programas de estudios en 1971, que según *La Gaceta Amarilla*, se constituyeron a través de la interdisciplina y de la disminución en la carga de materias y por tanto horaria, lo cual tenía como

¹⁶ Como se mencionó en el capítulo anterior se hace referencia al año 1971 en el que emerge el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, en contraposición al bachillerato universitario, enciclopedista y apegado a la educación tradicional, donde los contenidos se enseñaban a través de la memorización y la repetición, el profesor era considerado como único sujeto del proceso educativo y el estudiante era un receptor pasivo que debía someterse a los requerimientos que el instructor solicitaba. La creación del CCH pretendía formar a los estudiantes tanto en la ciencia, la técnica y las humanidades, a través del método de las ciencias y el histórico, y la aplicación de los lenguajes español y matemático a su realidad social. El eje formativo correspondía a la práctica de tres principios pedagógicos: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, lo cual suponía que las clases fueran planteadas como una serie de talleres que llevaran a los estudiantes a aprender a través de la práctica a partir de los tres principios pedagógicos que se han mencionado a lo largo del texto.

intención que los estudiantes investigaran y asistieran a diversas actividades culturales y académicas, fuera de los horarios de clases.

Este conjunto de objetivos y criterios es conocido como Currículo, que de acuerdo con Harold T. Johnson, abarca el contenido de las materias y las experiencias que posibilitan la orientación de los alumnos mediante actividades que promuevan objetivos educacionales (Johnson, 1979:11).

Dichos objetivos buscan desarrollar la comprensión de las funciones sociales y las necesidades individuales, donde de acuerdo a las necesidades de la sociedad se forma a los estudiantes dentro de los modelos de pensamiento que ésta dictamina.

Como se ha mencionado uno de los objetivos del Colegio fue la formación de los estudiantes en el método histórico. Por ello durante los primeros cuatro semestres cursarían materias relacionadas a la historia; en el primer semestre la materia de Historia Universal Moderna y Contemporánea, en el segundo y tercer semestre las materias de Historia de México I y II, respectivamente, y en el cuarto semestre la materia de Teoría de la Historia.

Esta estructura tenía la intención de superar, por un lado, la atomización del conocimiento, y por el otro, generar que los estudiantes relacionaran su propia historia a la de su pueblo y la del mundo, ya que de acuerdo con González Casanova “es absurdo que el estudiante casi nunca relacione el conocimiento histórico con su propia historicidad, con su momento histórico” (González, 2013:31).

Para Freire el reconocimiento del hombre como sujeto histórico constituye un elemento fundamental para la transformación no sólo educativa sino social y en ese sentido menciona que

El hombre existe –existiere- en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica, porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abrumba. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal. En la medida en que emerge del tiempo, liberándose de su unidimensionalidad, discerniéndola, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. En verdad se afirma que la posición común del hombre en el mundo,

visto no sólo como estando en él, sino como él no se agota en mera pasividad (Freire 1978:30).

Esta propuesta, que coincide con la de González Casanova, se fundamenta en el planteamiento de Marx de pensar a la realidad como esencialmente práctica, en oposición a los positivistas, quienes ubican la realidad como algo ajeno a la práctica humana. En este sentido, la educación bancaria se fundamentaría en esa visión en la cual, la realidad está ahí como algo dado, estático, dividido, y el papel del educador (único sujeto del proceso) sería el de llenar con su relato a los educandos. Frente a esto, la educación liberadora reconoce la realidad como producto humano y con ello, el papel como sujetos tanto del educador como del educando, lo que “implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire 1979:88).

Esta educación conduce a la libertad del educando, visto ahora como un sujeto de la práctica educativa, capaz de crear y recrear el conocimiento a través de la crítica, el análisis, la curiosidad y la creatividad, llevándolo a ser autónomo y a vincularse con su realidad.

Así, se vuelve fundamental en el proceso pedagógico el reconocimiento de que el ser humano hace y rehace al mundo con su propia práctica, a través de su relación con otros y su relación con la naturaleza. En palabras de Marx “producir la vida, tanto la propia con el trabajo como la de los otros con la procreación se nos presenta así, como una doble relación: natural por un lado y social por el otro” (Marx 1979:43); de donde se desprende la importancia del proceso de reproducción de la vida social en su conjunto, y con ello, la importancia de los diferentes modos en los que la sociedad se organiza históricamente para producir y reproducir su vida en sociedad.

En este proceso de reproducción, las sociedades humanas producen junto a los objetos útiles para la satisfacción de sus necesidades, un conjunto de significados ligados siempre a estos objetos, como señala Bolívar Echeverría siguiendo a Marx.

En la fase productiva sucede como si el sujeto humano intentara “decir algo” a ese “otro” que será él mismo en el futuro “inscribiéndolo” en el producto útil; intención que se cumpliría en la fase consuntiva cuando él mismo, deviniendo “otro”, “lee” dicho mensaje en el útil producido. Para un ser cuya forma está en cuestión, hacerlo implica necesariamente producir y consumir significaciones. Es el carácter “político” del animal humano lo que hace de él, inmediatamente, un ser “semiótico”. (Echeverría 2010:74).

A partir del reconocimiento de este carácter político y semiótico del ser humano, Freire propone la educación liberadora como una práctica problematizadora en la que el papel “tanto del educador–educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y praxis. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción” (Freire 1979:90).

Acorde con esta definición, la historia humana sería el producto de la praxis de las sociedades, y en este sentido, nuestra práctica cotidiana la constructora de la materialidad y del sentido del mundo. Así la tarea del docente de la historia sería el acompañar al educando en el proceso de reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico, a partir de la toma de conciencia de su propia práctica, y el conocimiento de los procesos históricos que configuraron nuestro presente, llenando de sentido al saber histórico para los estudiantes, desde su propia realidad.

Sin embargo, la práctica docente y los programas de estudio se encuentran actualmente desligados del contexto de los estudiantes, generando que la materia de Historia de México sea una de las que cuenta con más alto índice de reprobación, tan sólo detrás de Matemáticas, Química y Física.

Mario Carretero señala que este fenómeno se encuentra directamente vinculado a la desconexión que existe entre la realidad del alumno y los contenidos que se le ofrecen, ya que en ellos encuentran poca relación con su vida cotidiana (Carretero, 1997:2). Esto pese a que el documento de orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios actualizado menciona sobre el área histórico-social que

Corresponde a los alumnos el análisis, la interpretación y comprensión de la realidad social, entendida como dinámica, múltiple y compleja [...] La conducción de

lo social y la reflexión filosófica condiciona al ser humano a reconocerse como sujeto que existe y actúa en un entorno y espacio específicos, a la vez entenderse como un ente histórico y social capaz de transformar la realidad de su entorno (CCH, 2006:60-61)

En el siguiente análisis y crítica a los programas de estudio de las materias de Historia de México se pretende descubrir si esta desvinculación entre los contenidos y el contexto de los estudiantes están relacionados a la propuesta programática de los contenidos.

2.2 Reflexión sobre de los programas de la Materia de Historia de México I y II

*No podemos pretender enseñarlo todo
o casi todo en el bachillerato.
Pablo González Casanova*

De acuerdo con Ralph Tyler para la institución escolar y para el profesor es imprescindible tener idea de sus metas educativas, en ese sentido el CCH plantea como una de ellas formar a los estudiantes en una cultura básica, como se ha mencionado con anterioridad, se busca que al final de su educación éste sepa aprender, sepa informarse, investigar y estudiar por su cuenta.

En la descripción del plan de 1971 de la asignatura de *Historia de México I* establecía que el programa:

Historia de México desde los antecedentes de la independencia hasta el fin del porfiriato. No se limitará a la narración de acontecimientos políticos. Tratará, más bien, de ofrecer una caracterización de conjunto de la sociedad mexicana, en las distintas etapas de este periodo: Independencia, federalismo, centralismo, reforma, república restaurada, porfiriato. Presentará la situación económica, la composición y dinámicas sociales, las disyuntivas políticas y el mundo cultural, en su conexión recíproca. Se expondrá a partir de los historiadores y teóricos o intérpretes más destacados (CCH, 2013:104)

Mientras que la materia *Historia de México II* planteaba que:

Igualmente a partir de los historiadores, teóricos o intérpretes se expondrá la Historia de México desde los antecedentes de la revolución de 1910 hasta el momento actual. Tendrá como objetivo explicar la situación y los problemas actuales del país por sus antecedentes inmediatos. Para ello, estudiará los principales problemas económicos, sociales, políticos y culturales a partir de

su evolución histórica. Verá por ejemplo temas como: el problema agrario, la industrialización, el desarrollo, la pluralidad social, la integración nacional, las relaciones internacionales y los problemas de dependencia, el nacionalismo, las ideologías políticas y las luchas sociales, etc. Estudiará también el mundo cultural en su relación con las transformaciones sociales que ha sufrido el país. (CCH, 2013:104).

En dicha descripción los programas planteaban los contenidos como procesos históricos-sociales-económicos-políticos generales, no existe en ellos una descripción conceptual, procedimental, no hay una propuesta de instrumentos de evaluación, ni aparece una propuesta bibliográfica de referencia, debido al contexto en el que se realizaron. Sin embargo esta propuesta programática respondía al objetivo de llevar al estudiante a concebirse como un sujeto relacionado con la historia de su país, al proponer; *Presentar la situación económica, la composición y dinámicas sociales, las disyuntivas políticas y el mundo cultural, en su conexión recíproca*, con los procesos pasados y al tener como objetivo *explicar la situación y los problemas actuales del país por sus antecedentes inmediatos*.

Sin embargo, a partir de la reforma de 1996 los planes, programas y materias históricas sufrieron una profunda modificación. En el primero y segundo semestres se incorporaron las materias de *Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II*, respectivamente, cuando anteriormente sólo se impartía un curso de esta materia, en el primer semestre, agregándose un curso que va de la Edad Antigua hasta la Edad Media.

En tercero y cuarto siempre se han impartido las materias de *Historia de México I y II* respectivamente, sin embargo anteriormente abarcaban desde la Independencia hasta nuestros días, y actualmente van desde la época prehispánica hasta la actualidad.

Por otro lado la materia *Teoría de la Historia* que se impartía en el cuarto semestre, dejó de ser obligatoria y se trasladó al quinto y sexto semestres como una materia optativa. En esta asignatura se revisaban los fundamentos y métodos de la ciencia histórica, realizando un cierre de los cursos anteriores y proporcionando una relación entre la historia universal y la de México. Sin

embargo, a partir de la modificación a los planes, se tuvo que incorporar una unidad introductoria a los cursos para poder proporcionar las herramientas teórico metodológicas que permitan el análisis histórico.

Como se ha mencionado anteriormente, el propósito de impartir una materia de *Historia Universal Moderna y Contemporánea*, dos de *Historia de México* y una de *Teoría de la Historia* era establecer en el tronco común las bases que formaran a los estudiantes en el método histórico. Sin embargo esto pareciera desdibujarse a partir de la reforma de 1996 al plan y los programas de estudio, ya que se incorporaron una serie amplia de contenidos en todas las materias, dejando de lado la formación dentro del método y de los principios pedagógicos del CCH, tal como lo señala la propia institución, a través del diagnóstico que realizó para efectuar la actualización de los planes de estudio.

Los Programas del tronco común se han caracterizado siempre por la sobrecarga de contenidos, que se mantiene y aumenta en las reformas y ajustes de 1996 y 2004, donde se agrega una “actualización” del recorrido llevándolo hasta 1994 y 1999, respectivamente (Cruz et al. 2012:11).

El aumento de asignaturas y de la carga horaria pareciera mostrar nuevamente la atomización del conocimiento en esta área. Pese a que en el programa actual se declara que el objetivo es la comprensión de los procesos históricos, políticos, sociales y culturales de manera amplia y general se hace un traslado a la acumulación de datos, como se mostrará a continuación.

El programa¹⁷ de *Historia de México* menciona que dicha asignatura tiene como antecedente la de *Historia Universal Moderna y Contemporánea* y que es una materia-soporte de otras que se impartirán en los siguientes semestres y que pertenecen al área histórica social (CCH, s.f.:3).

Tyler menciona la importancia que tiene que los objetivos se concatenen con el material, el contenido, los procedimientos de enseñanza y los instrumentos de evaluación, para dar sentido y coherencia al currículo. De la misma manera Hilda Taba, menciona que el establecimiento de metas permite orientar los programas

¹⁷ Ajustado en 2004 y que actualmente se encuentra siendo discutido para realizar una nueva actualización (diciembre de 2015).

educacionales, y que los objetivos tienen como tarea fundamental “orientar las decisiones sobre la selección del contenido y de las experiencias del aprendizaje, y proporcionar criterios sobre qué es lo que se debe enseñar y cómo hacerlo” (Taba, 1974:261), para posteriormente realizar una evaluación del conocimiento.

Así el documento que justifica el *sentido del área* comienza señalando la importancia que tiene para el hombre conocer, explicar y transformar el mundo a través de concebirse como sujeto histórico; no obstante, habrá que cuestionar si el programa indicativo de la materia permite alcanzar este propósito.

Entre los objetivos generales de la materia señalados en el programa de estudios se plantea 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, entre otros.
- Analizará los hechos históricos, comprendiendo el conjunto de relaciones que se presentan como proceso en cada uno de los periodos de la sociedad y el Estado mexicano y la relación entre el pasado y el presente.
- Entenderá el papel que juega la historia de México -de la sociedad prehispánica hasta nuestros días-, en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico-social en constante cambio.
- Desarrollará habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes que le ayuden a comprender los procesos históricos nacionales, utilizándolas como herramientas conceptuales e instrumentos metodológicos para la adquisición de aprendizajes significativos.
- Participará conscientemente en la promoción de valores tales como el respeto a las opiniones del otro, la tolerancia, el diálogo, la diversidad, la constancia y el trabajo en equipo, entre otros (CCH, s.f:8).

Contrastando el programa con el documento que dota de sentido al área histórico social, se observa que existe una congruencia entre el propósito general y los objetivos, sin embargo al analizar la congruencia entre éstos, el contenido, los aprendizajes y la estrategias, se encuentran discordancias.

En el documento del programa, los aprendizajes se establecen de la siguiente manera:

Los programas parten de la intención de que el alumno se reconozca como un ser histórico; cuando se propone entender el presente como resultado de un proceso histórico-social, requiere de métodos de investigación y técnicas de aprendizaje. El alumno aprenderá a preguntarle a la historia lo que desea saber, utilizando determinados recursos e instrumentos; atravesará por las etapas de describir, explicar y analizar en forma crítica (CCH, S.F.b:4).

En apariencia la concepción que se manifiesta acerca de los aprendizajes es coherente con el principio pedagógico de aprender a aprender, al proponer que el estudiante haga uso de métodos de investigación y técnicas de aprendizaje. Desafortunadamente dichos aprendizajes se ven limitados a la mera descripción, explicación y análisis crítico de los procesos, sin llegar a la vinculación que existe entre el contexto del estudiante con la historia nacional y mundial, y sin permitir que se conciban como sujetos producto y productores de la historia.

Mientras que el propósito del área plantea la importancia de la transformación de la realidad social y el principio de aprender a ser, y hace mención de que el estudiante debe aprender valores cívicos que lo lleven a dicha transformación, empero, este tipo de aprendizajes de orden actitudinal, únicamente se mencionan en el *enfoque didáctico*.

Por otro lado se plantea que el aprendizaje es lo primordial y en ellos se observa claramente la incorporación de una serie de contenidos que dificultan que este objetivo se cumpla.

Pese a que en el programa se advierte que en la columna de *contenidos* sólo “está expuesto el tema general, sin especificaciones detalladas, porque es el profesor quien, al hacer uso de la libertad de cátedra y en consideración de los tiempos didácticos, definirá los puntos concretos a tratar” (CCH, S.F.b:4), al analizar el cuerpo del programa de estudios encontramos que

La reforma de 2004 modifica el formato de la carta descriptiva de los programas al introducirse una columna de “Aprendizajes”. En las presentaciones de los Programas se afirma que los aprendizajes “sintetizan una visión que integra lo que se espera conseguir con los contenidos y las estrategias”. Con base en esto, los aprendizajes señalados en las diferentes unidades se limitan a reproducir los contenidos (Cruz et al. 2012:10).

Por ejemplo en la unidad dos del programa de *Historia de México I* se encuentra expresado en la columna de aprendizajes, reconoce a los mexicas como la cultura hegemónica en Mesoamérica, a la llegada de los españoles (CCH, s.f.:12), donde el aprendizaje tiene inserto un contenido que se encuentra establecido en la columna temática, o como en *Historia de México II* en la unidad 1 donde se explicita este aprendizaje, explica las razones del agotamiento del proyecto de modernización porfirista, así como la oposición y acciones de diversos grupos sociales (CCH, s.f.:25), en el cual se observa claramente contenido de orden conceptual.

En ese sentido a lo largo del programa se aprecia que los aprendizajes están cargados de contenidos temáticos; en algunos casos, estos contenidos se repiten o se incorporan nuevos, lo cual genera que la carga se duplique y que el currículo se centre en el conocimiento de los hechos.

Así la estructuración que el programa muestra acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la historia pareciera ser acumulativa, descriptiva y por tanto historicista, en contraposición al objetivo que plantea una perspectiva crítica, y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos históricos, mismo que se encuentra plasmado en el programa.

Esto se observa también en la concepción que se tiene acerca de las estrategias donde se proponen la formulación de hipótesis, el establecimiento de relaciones causales entre eventos nacionales e internacionales y el adentramiento a los procesos históricos a través de diversas actividades (CCH, s.f.:4). Sin embargo la saturación de los contenidos que se expresan dentro de las mismas estrategias lleva a cuestionar si implementarlas es posible.

Por ejemplo, en el programa de *Historia de México I* en la unidad uno, la primera estrategia es problematizar los conceptos de identidad nacional, soberanía y diversidad cultural, a partir de la lectura de textos breves o de la proyección de un vídeo (CCH, s.f.:9). Ahí nuevamente se encuentran contenidos que no se abordan en la columna temática. Otro ejemplo en el programa de *Historia de México II* está

en la tercera unidad, identificar los modelos de desarrollo, a partir de la interpretación de series estadísticas: producto interno bruto, paridad cambiaria, deuda, inversión extranjera, inflación, ingreso per cápita, etcétera, o bien continuar la construcción del friso cronológico iniciado en la unidad II (CCH, s.f:29). Aquí también se observa la misma situación, la incorporación de contenidos conceptuales en la estrategia, que además son excesivos y no se corresponden con una lectura crítica de la realidad.

De esta manera se puede contemplar que la materia está planeada para desarrollar 5 unidades en *Historia de México I*; la primera es el enfoque metodológico de la materia, la segunda se refiere al México prehispánico, la tercera la Conquista y la Colonia, la cuarta la Independencia, y la quinta el origen del Estado Nación, lo que quiere decir que en un semestre se deben revisar las propuestas metodológicas de interpretación de la historia, los 3500 años de las culturas prehispánicas, 300 años de colonia, más 44 años del México independiente.

Mientras que en *Historia de México II* se plantean 4 unidades, la primera es Crisis del Porfiriato y México revolucionario de 1900 a 1920, aquí se observan dos grandes temas amalgamados en una sola unidad, la segunda unidad Reconstrucción nacional e institucionalización de la revolución mexicana 1920-1940, en la tercera la modernización económica y consolidación del sistema político 1940-1970 y en la cuarta la transición del estado benefactor, neoliberalismo y globalización 1970 a la actualidad. A diferencia de la descripción que se realizó en 1971, aquí se abarcan 114 años de historia. No obstante, en ambos programas se encuentran en total 44 propuestas temáticas, todas ellas de orden conceptual, 44 propuestas estratégicas que aunque incorporan actividades que pretenden llevar al estudiante a aprender a hacer, a través de diseñar investigaciones, formular hipótesis, visitar museos, etc. en su mayoría incorporan más contenidos temáticos y de los 27 aprendizajes propuestos sólo uno de ellos se enfoca al aprender a ser cuando propone asumir una actitud crítica ante los

movimientos sociales que surgieron frente al neoliberalismo y la globalización (CCH, s.f:31).

Como se puede observar los contenidos de los programas han perdido la esencia de los originales que aunque parecían ser austeros tenían como objetivo presentar los procesos históricos como una totalidad compleja y cambiante, de la cual el sujeto cognoscente forma parte. Los programas actuales, que discursivamente buscan lograr el mismo objetivo y priorizar los aprendizajes, se centran en los contenidos, lo cual lleva a presentar la historia como un cúmulo de datos y de sucesos.

Esta visión de la historia como serie de acontecimientos que se acumulan y sobreponen unos a otros ha provocado que en las dos revisiones del programa (1996 y 2003), se tenga que incluir, en las últimas unidades, un buen número de hechos que se consideran significativos de la actualidad, aumentando con ello el número de unidades y temas. Una de las características más importantes de estos programas es su extensión, por lo que la única solución ha sido recortar las unidades iniciales (Cruz et al. 2012:13).

Por otro lado, tenemos que la propuesta de evaluación presente en los programas actuales va dirigida a los procesos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal. Taba menciona que la evaluación puede ser desde un juicio valorativo hasta la recopilación de pruebas de que un currículo es eficaz o no, y también se puede observar en un cambio de actitud en el estudiante.

Así como los programas manifiestan una excesiva carga de contenido, las evaluaciones también, y además incorporan una evaluación ambiciosa de las habilidades que los alumnos deben de tener al finalizar una unidad, pero sobre todo se denota una incongruencia en la evaluación de los valores y las actitudes, ya que muchas de éstas se refieren a los conceptos.

Por ejemplo en la unidad 3 del programa de *Historia de México I* que hace referencia a la Conquista y a la Colonia plantea como aprendizajes para el estudiante:

- Describe las características que adquirió la sociedad novohispana, como resultado de la imposición española y de la asimilación desigual de dos civilizaciones.

- Aplica el análisis de fuentes de diversa índole, para conocer distintos aspectos de la sociedad colonial (políticos, económicos, religiosos, culturales, etcétera).
- Identifica comportamientos y valores de la población novohispana y los contrasta con los actuales (CCH, s.f:14).

Aquí se pueden observar nuevamente contenidos: características de la sociedad novohispana, aspectos políticos, económicos, religiosos, culturales de la sociedad colonial, los valores de la población novohispana.

En las estrategias se encuentra:

- Caracterizar la España del siglo XV, con base en elementos determinados por el profesor a partir de fragmentos de la película “1492. La conquista del paraíso” u otro video relacionado con el tema.
- Inferir los principales elementos de la conquista y exponerlos en un periódico mural.
- Establecer cambios y permanencias entre las formas de gobierno instrumentado por los Habsburgos y Borbones en la Nueva España, a partir de cuadros analíticos presentados por el profesor.
- Elaborar trípticos sobre minería, agricultura, comercio e industria, formas de trabajo y propiedad, en los que se incluyan, entre otros, mapas, líneas de tiempo, texto, imagen y leyendas.
- Valorar en un texto el papel evangelizador, moralizador y educativo de la iglesia en la sociedad novohispana, a partir de la interpretación de imágenes, confesionarios o textos eclesiásticos.
- Elaborar un análisis de los principales movimientos de resistencia de la Nueva España, comparándolos con algunos movimientos sociales actuales, a partir de fuentes bibliográficas o hemerográficas.
- Elaborar un collage centrado en un personaje novohispano y su entorno social, para desarrollar una relación de empatía con las formas de vida colonial (CCH, s.f:14).

En las estrategias también aparecen contenidos, por ejemplo: elementos de la conquista, cambios y permanencias en las formas de gobierno, minería, agricultura, comercio e industria, formas de trabajo y propiedad, el papel evangelizador, moralizador y educativo de la iglesia en la sociedad novohispana, movimientos de resistencia de la Nueva España.

En los temas se observan:

- La situación de España en el contexto europeo.
- El proceso de conquista militar.
- Sistemas políticos coloniales
- impuestos por la Corona Española: Habsburgo y Borbón.
- 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 (CCH, s.f:14).

Y la evaluación debe considerar:

- Conceptos fundamentales de la unidad: civilización occidental, conquista, formas de trabajo y propiedad, virreinato, evangelización, iglesia, criollismo, mestizaje, sociedad novohispana.
- Habilidades: interpretación y análisis de fuentes fílmicas; inferencia, expresión gráfica y textual de contenidos históricos; relación y contraste de acontecimientos históricos con el presente y empatía histórica.
- Valores y actitudes: reconocer la persistencia de algunos valores coloniales en las formas de vida actuales (CCH, s.f:15).

Aunque la evaluación se relaciona con los contenidos, las estrategias y uno de los aprendizajes, se observa una orientación cargada hacia los conceptos ya que todos los campos del programa están plagados de éstos.

Así, aunque el modelo educativo del CCH manifiesta bases teóricas sólidas y coherentes, los programas de la materia de Historia se enfocan a una organización del currículo por materias lo cual propicia una atomización del conocimiento, contra la cual se manifestó el proyecto de la institución en su génesis.

Por ello es importante plantear una modificación a los programas de estudio, donde se recupere la práctica de los principios pedagógicos del CCH (que priorizan la formación sobre la información, el aprender cómo conocer y el aprender a través del hacer) que desemboque en una formación en valores cívicos, éticos y artísticos.

lo importante no es el cúmulo de información sino el aprender a aprender; es decir, el formar en conocimientos básicos a los jóvenes, que les permitan buscar por sí mismos, encontrar por sí mismos y vivir o experimentar en primera persona la experiencia de la investigación, del análisis y del descubrimiento científico. No pretendemos que en esos cursos se acumulen datos, fechas y hechos, sino que al estudiante se le proporcionen criterios para interpretar datos, hechos y fechas aun cuando no se les hayan mencionado específicamente en una sola clase (Flores, 2013:116).

No obstante, esta modificación tendría que ser resultado de un proceso de participación amplia que actualmente no tiene un respaldo, por lo que una

posibilidad a corto plazo para abarcar los programas de estudio existentes y acercarse a los objetivos planteados por la institución, es estableciendo un eje articulador que posibilite ubicar los procesos histórico-sociales. Este es un acierto con el que cuentan los programas, ya que establecen la conformación del capitalismo como lineamiento transversal, sin embargo no es el único eje a seguir y podrían ampliarse las propuestas. De lo contrario los aprendizajes, objetivos y contenidos quedan desvinculados y la tendencia sería la continuidad del enfoque tradicional de educación basada en la repetición y en la memorización más que en la comprensión e interpretación tanto de la historia como de la realidad.

Por ejemplo un eje articulador, como *la identidad, el despojo y explotación, o la resistencia*, sólo por mencionar algunos, permitiría relacionar en todos y cada uno de los procesos, elementos que permitan dar una explicación a éstos, como parte de una totalidad histórica. Empero, también deben replantearse en los programas los aprendizajes, las estrategias y la evaluación para que éstos se enfoquen a la comprensión de los procesos y no a los contenidos.

Esto ha generado que la labor fundamental del profesor de historia se centre más en cubrir los contenidos del programa que en propiciar el aprendizaje a través de la práctica de los principios pedagógicos del CCH.

Por ello es pertinente conocer si el profesor del CCH cumple con su función de orientador, guía y responsable en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

2.3 La práctica docente en el área histórico- social con respecto a la propuesta pedagógica del CCH

*Yo fui un pésimo estudiante de historia.
Las clases de historia eran como visitas
al Museo de Cera o a la Región de los Muertos.
El pasado estaba quieto, hueco, mudo.
Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos.
Conciencias vaciadas, al tiempo presente no para
hacer la historia, que ya estaba hecha, sino para aceptarla.
La pobre historia había dejado de respirar:
traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas,
dormida en los discursos de efemérides,
la habían encarcelado en los museos y la habían sepultado,
como ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas
y el mármol de los monumentos.*

Eduardo Galeano

El enseñar no existe sin el aprender

Paulo Freire

La esencia del proyecto del CCH radica en la propuesta que pretende modificar la relación antagónica entre el profesor-sujeto alumno-objeto (cuyo aprendizaje se centra en la memorización, en la repetición y en la obediencia ciega a las indicaciones del maestro) por una relación dialógica entre el profesor-sujeto estudiante-sujeto que se encuentra mediada por el conocimiento del mundo, a través de los principios pedagógicos aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. En ese sentido “el diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás lleguen a ser ellos mismos” (Freire, 1978:104).

El siguiente elemento de importancia a considerar en la relación dialógica entre los sujetos de la educación, es el fomento de la curiosidad, de la interrogación acerca de la realidad, que como se ha explicitado anteriormente, debe ser presentada como inconclusa, inacabada, donde se establezca que el sujeto es, a través de la praxis, capaz de continuar con la construcción de sí mismo y de su sociedad, de su historia, de la totalidad. A partir de ello se considera que “nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (Freire, 1979:86).

Freire hace referencia a la necesidad del ser humano de relacionarse con el mundo para poder existir, ya que es mediante un proceso práctico (el proceso de trabajo) aplicado sobre la naturaleza, que la sociedad humana se reproduce a sí misma. A través de esta práctica el ser humano conoce y configura de una manera particular su mundo. Así el hecho de conocer para Freire es un proceso esencialmente práctico. Este planteamiento es desarrollado a partir de retomar los planteamientos materialistas de Marx, quien en la Tesis VIII sobre Feuerbach apunta que “Toda vida social es esencialmente práctica. Todos los misterios que inducen a la teoría al misticismo, encuentran su solución racional en la praxis humana y en la comprensión de esta praxis” (Marx, 2013:118).

A partir de esta forma particular que tiene la sociedad humana de reproducirse a sí misma y al poner esto como elemento central en el proceso educativo, el docente debe ser capaz de acompañar al estudiante en el descubrimiento de la realidad y en que los educandos sean capaces de reconocerse como sujetos históricos productores de esa realidad.

Así el proyecto planteado por el CCH supondría que a partir del establecimiento de una comunidad de diálogo y del acompañamiento en el aprendizaje de los estudiantes, se lograría su formación integral a partir de proporcionarles las herramientas necesarias para que actuaran como sujetos autónomos con respecto a su educación. De manera particular, en la materia de historia se pretende que los estudiantes sean capaces de concebirse como sujetos históricos y que a partir de la interpretación y comprensión de una realidad dinámica y compleja sean

capaces de transformar su entorno. Sin embargo los altos índices de reprobación y las problemáticas que se han ido observando en las aulas, específicamente en esta materia, permiten suponer que esto no está ocurriendo.

Para indagar al respecto se realizó un estudio de caso en el CCH plantel Azcapotzalco a partir del periodo 2014-2 hasta el 2015-2, en tres grupos de la materia de Historia de México I y II¹⁸, en los cuales se identificaron problemáticas comunes que presentaron los estudiantes en los tres cursos, éstas fueron:

- Falta de lectura
- Escasa participación
- Problemas para redactar
- Fallas en la expresión oral
- Falta de interés por investigar
- Incumplimiento de tareas

Al realizar un diagnóstico en los grupos, se preguntó a los estudiantes si les gusta la materia y qué esperaban obtener del curso, a lo que respondieron que no les agrada, que es aburrida, que la historia ya pasó y que no tiene relación con su vida, que esperaban que hubiera actividades didácticas y que la clase no fuera tediosa. Esto marca un indicio sobre el trabajo que los profesores realizan con sus grupos.

Es necesario señalar que a pesar de que en esta investigación se centra en la labor del docente, no se pretende desestimar o enjuiciar la práctica de los profesores con los que se trabajó, ni se considera que las problemáticas observadas sean responsabilidad absoluta de ellos, ni que éstas correspondan únicamente al nivel medio superior o a la materia de Historia. Sino que por un lado se derivan de la estructuración del sistema político y económico del país, ya que como se mencionó anteriormente el incremento de los índices de deserción y

¹⁸ Elegida porque es la que dota de sentido al área histórico-social y plantea como elemento central, la importancia que tiene para el ser humano conocer, explicar y transformar el mundo a través de concebirse como sujeto histórico.

reprobación corresponden a varios elementos de corte burocrático, político, económico, social y profesional.

Y por otro lado, también responden a un proceso generalizado que deviene de las reformas realizadas desde hace años y que ponen en relieve las carencias que aún existen en materia educativa en nuestro país, como el hecho de que México se encuentre situado entre los países que menos leen a nivel mundial o que la OCDE señale que existe un rezago educativo desde hace 15 años.

Aunque el estudio de caso no permite generalizar la situación de lo que está ocurriendo en el Colegio, lo que se pretende es tener un indicio de cómo se lleva a cabo la práctica docente en el CCH, con la intención de contribuir a la resolución de un problema que aún persiste en las aulas y que se refiere a la falta de práctica de los principios pedagógicos que fundamentan el proyecto institucional y que supone permitiría formar de manera integral a los estudiantes.

2.3.1 Acerca de la metodología empleada

Para poder llevar a cabo esta investigación, se realizó una observación en los tres grupos antes señalados, bajo el criterio de que los profesores titulares, de acuerdo a la opinión de algunos estudiantes, utilizan métodos pedagógicos distintos y poseen una amplia experiencia docente.

De esta manera se realizaron registros etnográficos, éstos se construyeron a partir de la observación e identificación de actitudes y actividades que realizaron tanto los profesores como los estudiantes, formas de evaluación, promoción de valores, conocimiento disciplinar, materiales didácticos utilizados en el aula y la interacción (acciones y respuestas) de los grupos.

Para efectuarlos se asistió a varias sesiones dirigidas por dichos profesores en las que se lograron identificar las dinámicas y reglas que existían entre ellos y los estudiantes.

Posteriormente se realizaron entrevistas a estos maestros con la intención de contrastar lo observado con el punto de vista que poseen sobre el modelo pedagógico del Colegio, la práctica de los principios pedagógicos y las consideraciones y objetivos que tienen con respecto a su propia práctica docente.

Todo ello para poder realizar un diagnóstico puntual, acerca de la práctica de dichos profesores, que nos permitiera por un lado observar cómo están incorporando los principios pedagógicos a la docencia y por otro identificar problemáticas en el grupo, con el objetivo de realizar una propuesta de intervención que fomentara el aprender a aprender, a hacer y a ser de los estudiantes.

2.3.2 Etapa diagnóstica

A continuación se muestran los resultados de los registros etnográficos y algunos fragmentos de las entrevistas donde los profesores hacen referencia a su práctica docente, todo ello se presenta en el orden de realización, y en conjunto con un breve análisis que posibilite reflexionar sobre la aplicación de los principios pedagógicos en el aula a partir de la labor docente.

Grupo 1

- Se asistió a realizar observación a 13 sesiones, de un grupo de Historia de México II, perteneciente al cuarto semestre, del 5 de febrero al 17 de marzo del 2014, en el horario de 7 a 9 horas.

El **profesor 1** informó que había 56 estudiantes inscritos de los cuales asistieron de manera regular entre 50 y 52 en cada sesión, lo cual representa que el porcentaje de asistencia oscilaba entre el 89 y el 92%. Desde el primer día en que se asistió a observar, él se encargó de dar una explicación sobre su forma de trabajo.

- Tenía organizado el grupo en 12 equipos de 4 y 5 estudiantes, que exponían en las sesiones que él indicaba, el tema que les asignaba.

- Los estudiantes fueron trabajando a lo largo del semestre con un cuestionario de 150 preguntas, que tuvieron que entregar al final del semestre como parte de su evaluación. Las demás actividades que se consideraron para evaluar fueron, la realización de diferentes tareas como: documentos ciegos, escribir introducciones a los temas que el profesor seleccionó, escribir un ensayo sobre el libro México Bárbaro, participaciones en clase y exámenes.

Al parecer este sistema de trabajo permitió que la evaluación no fuera únicamente sumativa sino formativa y continua, al no concentrarse únicamente en un trabajo o examen, y tener como objetivo el desarrollo de otras habilidades, no únicamente el de asignar una calificación.

Con respecto a ello el profesor comentó que deseaba cumplir con diversos objetivos a lo largo del curso, no sólo el aprendizaje de la materia, sino también promover el trabajo en equipo, la habilidad de expresión verbal y escrita, y la investigación, tal como lo señalan algunos de los objetivos del modelo educativo del Colegio (aprender a hacer) que buscan fomentar el manejo y uso adecuado de las fuentes de conocimiento, la investigación por su cuenta, la producción de textos, la adecuada realización de tareas, ejercicios y actividades, trabajo en equipo, entre otras.

En el periodo de observación se abarcaron los temas de la Revolución Mexicana y la Reconstrucción nacional hasta el periodo del Maximato. En las diferentes clases el profesor comenzaba realizando una introducción al tema y posteriormente continuaba con una clase magistral o con la exposición de los estudiantes. Cuando esto último ocurría el profesor realizaba observaciones para precisar información o aportar más elementos a dichas exposiciones.

En términos generales se percibía un ambiente de respeto, de participación y un interés por parte de la mayoría de los estudiantes que aparentemente se encontraban atentos, tomaban notas, sin embargo en algunas sesiones se

presentaron llamadas de atención por parte del profesor debido a que él consideraba que la lectura y participación eran escasas.

En todas las sesiones se observó que el profesor buscó vincular los procesos históricos a la realidad próxima de los estudiantes. En la mayoría de las clases él realizaba exposiciones magistrales, mostrando un amplio dominio de su disciplina y que realizaba las lecturas que dejaba a los estudiantes.

Algunas veces escribía esquemas en el pizarrón y permitía que los educandos participaran, algunos de éstos agitaban las manos para ser tomados en cuenta y daban ejemplos de su vida, lo cual mostraba que eran capaces de realizar una vinculación entre el pasado y el presente, con ello el profesor logró llevarlos a aprender a aprender en tanto que fueron capaces de relacionar la información adquirida con otros conocimientos.

Cuando los equipos expusieron sus temas, era notable la preparación de éstos, utilizaban diapositivas y acetatos para apoyarse y llevaban fichas y apuntes, incluso un par de alumnas se acercaron a pedirle bibliografía al profesor para prepararse.

El problema que se manifestaba de manera recurrente era que en todas las clases siempre participaban los mismos estudiantes y aunque el profesor intentó que éstas fueran al azar, no logró incrementarlas.

Todo ello permite dilucidar que el profesor posee un amplio dominio disciplinar, que de acuerdo a lo que él mencionó, corresponde a una formación constante que ha procurado recibir desde que se incorporó al Colegio, primero a través del Centro de Didáctica, después por medio del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), y por último debido a la desaparición de este último en 1997, a través de cursos organizados por los propios docentes del CCH. Esta situación merece una crítica por parte de él ya que considera que ha distorsionado el objetivo formativo que éstos poseían, debido a que ahora se han convertido en una oportunidad de obtener puntos y se realizan de manera improvisada y sin poseer los conocimientos necesarios para impartirlos.

De acuerdo a lo observado y a lo señalado por el profesor, mostró tener claros cuáles son los principios pedagógicos, ya que desde un principio indicó los objetivos de las actividades que realizaba y a través de éstas buscaba fomentar el desarrollo de habilidades y aprendizajes específicos trazados en el proyecto, como el trabajo en equipo, la reflexión, el pensamiento crítico, el conocimiento y vinculación de la historia a su realidad.

De esta manera se puede observar que sus estrategias coinciden con lo que él señaló

Considero mi afán superior como docente que conozcan la historia, que los alumnos sepan que es posible transformar su entorno, los alumnos dicen que la historia no sirve o que es para corregir los errores del pasado, pero si no convencemos al alumno de que la historia tenga un sentido, no comprenderán el porqué de su presente. La historia nos permite comprender que es lo que está pasando y transformar aquello que atañe a la sociedad y a las familias.

Sin embargo la actitud que manifestaba algunas veces hacia los estudiantes mostraba que la formación en valores que propone el aprender a ser quedó de lado en su práctica docente.

Así al reprender y descalificar a algunos educandos se generaba un ambiente que no posibilitaba una participación más amplia y que repercutía en la falta de lectura, tareas y trabajos por parte de una considerable cantidad de estudiantes.

Esto muestra que a pesar de que el profesor conoce los principios y pretende llevarlos a la práctica, en su implementación se presentaban contradicciones que él atribuía a la edad y al cansancio generado por tantos años de servicio, que al concientizarlas lo llevaron a decidir su retiro de la labor docente, mostrando como se ha mencionado con anterioridad una actitud autocrítica que resulta una cualidad necesaria para los profesores de cualquier institución.

Grupo 2

- Se asistió a realizar observación a 6 sesiones¹⁹, del 2 al 19 de septiembre de 2014 al grupo de Historia de México I, perteneciente al tercer semestre y en un horario de 15 a 17 horas.

El **profesor 2** señaló que en su grupo había 52 inscritos de los cuales asistieron de manera regular entre 38 y 42 alumnos en cada sesión, es decir entre un 73 y un 80% del total.

El primer día de observación el docente proporcionó su programa operativo y explicó su dinámica de trabajo:

- Al principio del semestre, les facilitó dicho programa a todos los estudiantes, ya que ahí se encontraba plasmada la dinámica de la asignatura, los objetivos, los temas, la bibliografía y la forma de evaluación.
- Tenía organizado el grupo (para la primera unidad) en 9 equipos de 4 a 6 estudiantes, que expusieron el tema sorteado en las sesiones que él indicó.
- Los estudiantes fueron trabajando a lo largo del semestre con el programa, donde seguido del tema a revisar en cada sesión, el profesor les proporcionaba un cuestionario que debían ir respondiendo de acuerdo a las lecturas que se les dejaban de tarea o a la información que ellos debían investigar por su cuenta. Cada clase los estudiantes mostraban al profesor el trabajo realizado, y la manera de revisar el contenido de sus documentos era a través de su participación en el aula.
- La forma en que evaluó fue de manera parcial en cada unidad, a través de la acumulación de puntos por las actividades que se encontraban indicadas en el programa, es decir, el trabajo en equipo equivalía a 1 punto, cuatro participaciones en clase equivalían a 1 punto, la exposición a 2 puntos,

¹⁹ Únicamente se asistió a este número de sesiones debido a la dificultad que representa para un estudiante de la MADEMS tener que hacerse responsable en su totalidad de conseguir un grupo donde realizar la práctica docente, en el tiempo y forma que lo exige el Posgrado, sin un mecanismo interinstitucional que facilite este proceso.

teniendo como alternativa un examen de conocimientos por unidad en caso de no completar los 5 puntos.

En el periodo de observación se abarcaron algunos temas de la unidad 2 México prehispánico: los olmecas y el preclásico, el clásico, los mayas y Teotihuacán, el posclásico y los toltecas, los mexicas, el descubrimiento de América y la Conquista, todo ello en las cinco sesiones de observación a las que se asistió.

Las clases iniciaban aproximadamente a las 15:15 horas, el profesor comenzaba llamando al equipo expositor, abría una ronda de participaciones y cerraba el tema con una exposición magistral, manifestando un amplio dominio de la materia contaba a los estudiantes pormenores de los mitos prehispánicos. Las sesiones terminaban aproximadamente a las 16.30 horas. Al final él pasaba lista y anotaba las participaciones. Sin embargo el profesor señaló que actualmente se ha roto “la idea del curso taller y en dos horas no da tiempo para desarrollar los temas”.

Los estudiantes llegaban temprano a las sesiones y esperaban al profesor, sin embargo no cumplían con las tareas, sólo alrededor de cuatro alumnos participaban (lo cual representa aproximadamente un 10% de los asistentes), las exposiciones de los equipos eran deficientes, algunos daban información errónea y mientras exponía el equipo y/o el maestro, la mayoría platicaban, comían, jugaban, algunas parejas se besaban y al final de la clase muchos se acercaban con el profesor a anotar participaciones que no habían hecho. Algo que llamó la atención es que en un par de sesiones algunos estudiantes manifestaron una actitud irrespetuosa hacia el profesor y frente a ello el profesor evitó la confrontación.

Realizando un breve análisis se puede distinguir que aunque el profesor no infunda temor, externe amenazas al grupo y descalifique a los estudiantes, se encuentran elementos de coincidencia que se apegan a la educación tradicional, debido a que hay un control a través del puntaje a obtener en cada unidad, se pasa lista, el programa señala que si no se reunían los puntos se evaluaría con examen, la clase se basaba en la exposición magistral, además no se revisaban las tareas, ni se fomentaba un clima de respeto.

Con respecto a su forma de trabajo se puede identificar que su método es totalmente expositivo y ello genera que la historia se vea desvinculada de la realidad del estudiante, pese a que él señala que

Es importante que un alumno se forme en la historia, ya que es indispensable para cualquier carrera conocerla, porque permite un desarrollo más pleno e integral y eso se logra con las lecturas porque despiertan el interés en ellos.

Como se señaló con anterioridad el profesor impulsó esto a través de una selección de textos adecuados para los estudiantes, de la elaboración de preguntas y de mapas.

A pesar de ello comentó que su clase era totalmente tradicional, que su preocupación era que los estudiantes conocieran el hecho y no que lo interpretaran, esta visión apegada al historicismo merma profundamente que el estudiante, de acuerdo a los objetivos planteados por el área histórica social, se conciba como sujeto histórico.

Sin embargo llama la atención que en la entrevista el **profesor 2** comentó lo contrario tanto a lo que realizó en su práctica, como a lo dicho durante el periodo de observación, al señalar

El objetivo en mi clase es que el chavo aprenda a seguir un proceso, que vincule los temas, que vea cómo es que tienen un hilo conductor, que vaya creando esa visión a largo plazo de ver la historia así.

Que vea cada clase como parte de ese proceso, por eso cada vez que empieza el curso o una unidad les hablo todo, todo el tema para que sepan de qué se va a tratar, para que el chavo sepa en donde va cada tema.

Además apuntó que la dificultad actual a la que se enfrentaban los profesores en la enseñanza de la historia correspondía por un lado a las reformas implementadas en 1996 que mandaban la materia de *Teoría de la historia* hasta el último semestre y que pese a ello se habían adaptado a trabajar así, pero que lo más complicado es que el nuevo plan determina que

el chavo conozca muchas teorías, era mejor cuando se partía de un solo enfoque o sea del materialismo histórico, porque ese quedaba bien claro para ellos y así era más fácil que entendieran los procesos. Pero ahora que metieron funcionalismo y escuela de los annales, ni tiempo da de que enseñes todo eso.

De los 40 alumnos que asistían regularmente a clases, sólo participaba el 10%, lo cual reflejaba que la mayoría de ellos no realizaban las lecturas ni las tareas, no investigaban por su cuenta y no mostraban interés por escuchar a sus compañeros ni al profesor.

A partir de todo ello se considera que el profesor conoce las implicaciones que tienen los principios pedagógicos del Colegio, sin embargo se centra en el aprender a aprender a través del conocimiento de fechas y datos. Esto muestra que la forma en que el docente promueve los principios se enfoca en una práctica cuasi tradicional, donde él es el preceptor y los estudiantes únicamente receptores de conocimientos.

Con relación al aprender a ser señaló que éste lo fomenta a través de su honestidad como profesor, sin embargo, él mismo apuntó que el aprender a ser consiste en que los estudiantes deben “adquirir una conciencia de su papel en la sociedad, de su papel en la historia y que adquieran esa conciencia social y política”. Aunque la honestidad es un valor importante a transmitir mediante la práctica docente, es cuestionable si ésta logra generar una conciencia social y política en los estudiantes.

Grupo 3

- Se asistió a realizar observación a 12 sesiones del 8 de febrero al 13 de marzo del 2015 en la materia de *Historia de México I*, perteneciente al tercer semestre, en un horario de 17 a 19 horas. El grupo de cuarto semestre, tenía 46 inscritos de los cuales asistieron de manera regular entre 22 y 26 alumnos en cada sesión, es decir de un 47 a un 56%.

El **profesor 3** se encargó de proporcionar su programa operativo, su paquete de lecturas y explicó su dinámica de trabajo.

- El titular de la materia expresó que proporcionó al principio del semestre dicho programa a todos los estudiantes.
- Se observó que los educandos fueron trabajando a lo largo del semestre con el programa y un paquete de lecturas que se les proporcionó, el profesor fue indicando en cada sesión cuál era la lectura que debían realizar y les dio preguntas guías o una serie de ejercicios (como cuadros comparativos, líneas del tiempo, esquemas, cuestionarios, entre otros) que revisaban en el salón manera grupal y aleatoria de acuerdo a la lista del grupo.

Según el programa proporcionado, lo que comentó el profesor y lo observado, la forma en que se evaluó a los estudiantes fue de manera parcial en cada unidad. El titular revisaba el cuaderno, las actividades de trabajo en clase y registraba participaciones. Se organizaron equipos para exponer ciertos temas de acuerdo a las lecturas, además pidió la entrega de tres trabajos a lo largo del semestre y al final del curso solicitó que hicieran una autoevaluación, la cual contrasta y coevalúa de acuerdo a los resultados que él tiene registrados.

En el periodo de observación se abarcaron todos los temas de la Unidad 1, La crisis del porfiriato y México Revolucionario 1900-1920. Las sesiones iniciaban aproximadamente a las 17:15 horas, el profesor comenzaba presentando el tema del día, les daba las actividades y preguntas guía, y comenzaba la exposición. Al finalizar la exposición trabajaban las actividades en un tiempo designado, abría una ronda de participaciones y concluía el tema. Las sesiones terminaban aproximadamente a las 18.45 horas, al finalizar el profesor pasaba lista y anotaba las participaciones.

Los estudiantes llegaban temprano a las sesiones y esperaban afuera del salón, sin embargo no cumplían con las tareas, sólo alrededor de cinco alumnos participaban, el profesor tomaba la lista para que participaran y no respondían adecuadamente las preguntas, no llevaban el material de lectura, platicaban en clase, usaban sus teléfonos móviles y algunas veces hacían comentarios entre

ellos acerca de lo aburrida que era la clase, a lo que el profesor de vez en cuando les decía que pusieran atención

El profesor siempre dio muestra de sus profundos conocimientos sobre los temas, trataba de vincularlos con situaciones de la vida cotidiana, por ejemplo al hablar de los logros obtenidos a través la revolución, recuperaba algún suceso que estuviera en los encabezados de periódicos o en las televisoras, sin embargo al preguntar a los estudiantes si los conocían, la mayoría señalaba que no.

También procuraba implementar algunas estrategias para fomentar la lectura y la investigación. En la Unidad I el profesor dejó leer primeramente a Adolfo Gilly para conocer las hipótesis de su texto. Posteriormente los estudiantes debían leer distintos planes revolucionarios para poder argumentar las hipótesis planteadas por el autor. Para este ejercicio, complementó la información con videos, sin embargo, los estudiantes no hicieron sus tareas y el profesor no revisó con detenimiento las actividades.

El profesor daba muestra de ser puntual, de su amplio conocimiento disciplinar, preparaba material novedoso haciendo uso de las TIC's, presentaba videos, películas, hacia uso de un grupo de Facebook para proporcionar las lecturas, entre las cuales había material escrito por él y organizaba distintas actividades. A pesar de esto los estudiantes comentaban que la clase era aburrida, ya que pese a las actividades y presentaciones, el profesor se tomaba mucho tiempo para realizar exposiciones que se iban convirtiendo en largos monólogos.

Llamó mucho la atención que el profesor tenía un excelente dominio de programas de edición tanto de lecturas como de materiales visuales y que manejaba material bibliográfico reciente, así al preguntarle cómo se había capacitado señaló que ha tomado cursos de TIC's, estudió una Maestría en Historia, participa en investigaciones históricas y en diplomados de su disciplina, lo cual demuestra su interés por formarse y mantenerse actualizado en su disciplina.

Es importante señalar que al comenzar el periodo de observación el profesor señaló que ha notado una disminución en las habilidades del estudiantado

mencionando que ya no leen, que no comprenden textos sencillos, que no están interesados por la cultura y el arte, y que ello se debe a que las nuevas generaciones con consecuencia de las reformas educativas, que él sabe que los profesores de primaria y secundaria están obligados a pasarlos de grado aunque no sepan leer ni escribir bien. Incluso en algunas reflexiones que realizaba acerca del proceso educativo en el plantel, el profesor les decía a los estudiantes que ellos estaban ahí porque les habían regalado sus certificados de primaria y secundaria y que por ello no valoraban pertenecer a la institución educativa más importante del país.

Así se observa que el profesor procura fomentar los principios de aprender a aprender y aprender a hacer a partir de utilizar distintas actividades y estrategias para promover habilidades, no obstante, al privilegiar la exposición magistral no contribuye a mantener el interés de los estudiantes por la clase, ni promueve la reflexión propia y la creatividad para alcanzar los objetivos que éste se planteaba.

2.3.3 Reflexión final sobre la observación de la práctica docente

Así, se observa que aunque tanto la actitud de los profesores como los métodos de enseñanza eran distintos, existen puntos de coincidencia, debido a que por lo menos en dos grupos los profesores establecieron un control a través del puntaje a obtener en cada unidad. Es decir, la evaluación se volvía un medio de control, estableciendo en los programas que si no se reunían los puntos, se aplicaría un examen. En los tres casos la clase se basaba en la exposición magistral, no se revisaban las tareas y no se fomentaba un adecuado clima de trabajo, cada clase estaba centrada en la revisión de contenidos más que en promover la reflexión o la comprensión de los procesos históricos.

A partir de este primer acercamiento, es posible dar cuenta de que profesores con amplia experiencia no están cumpliendo cabalmente los ejes fundamentales que plantea el CCH, sino únicamente de manera parcial, ya que se privilegia de

sobremanera el aprender a aprender sobre los otros principios. Por lo que es necesario destacar la importancia que tiene la recuperación de este proyecto en las aulas, y pensar en cuáles son los mecanismos que pueden permitir ponerlo en práctica.

Por ello una de las propuestas que arroja esta aproximación a la labor del docente en la enseñanza de la Historia dentro del Colegio es la utilización de diferentes actividades didácticas que permitan la puesta en marcha de los principios pedagógicos.

En ese sentido, debe considerarse que la práctica docente debe transformarse, orientarse -como lo menciona Paulo Freire- a la libertad, a romper con las relaciones de poder que hay dentro del aula entre el profesor-educador--estudiante-educando, generando una relación dialógica, donde ambos se conciban como sujetos capaces de enseñar y aprender a la vez, como activos agentes sociales, intelectuales orgánicos transformadores (McLaren, 1990).

También la práctica docente debe estar motivada por la pasión, debe concebir a la educación como un acto valiente, de amor, de transformación del lenguaje racista a uno incluyente, que luche por la tolerancia de la multiplicidad de voces de los marginados, sometidos y oprimidos, donde se priorice el valor, sobre el servicio y los recursos, donde la educación no requiera de enseñanza, donde no haya manipulación ni alienación (Illich, 1985), una educación donde cada quien sea responsable de su proceso de aprendizaje.

El profesor tiene entonces como tarea fundamental mostrar la realidad como dinámica y producto de la práctica humana, cercana al estudiante, para que al problematizarla sea capaz de desarrollar un espíritu crítico y creativo que lo lleve a construir sueños, que lo lleve a la libertad. Libertad de pensar, de sentir, de soñar, de vivir, de ser, de crear, de analizar, de criticar, de estar, de pertenecer, de transformarse a sí mismo y a su realidad.

Se coincide con Henry Giroux cuando menciona que los profesores son reproductores del orden social o intelectuales transformativos, que desarrollan

pedagogías contrahegemónicas “las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora” (Giroux, 1990:34).

Es por ello que el profesor también puede ser un sujeto capaz de transformar a la vez su práctica docente y su realidad social, a través de reconfigurar la concepción de educación, de sí mismo, de los estudiantes, de su relación con ellos. Tiene la posibilidad y la tarea fundamental de recuperar su poder crítico y creador para poder construir la realidad como libertad.

Capítulo 3. El debate. Una propuesta de intervención didáctica que permite aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Pablo González Casanova plantea que existen muchos métodos para enseñar a un gran número de estudiantes y que se deben estudiar las formas de implantarlos y llevarlos a cabo (González en Domínguez y Campos, 1985:36), ya que la finalidad establecida por el CCH es que los estudiantes sepan redactar, leer, investigar y formular opiniones.

En ese sentido los profesores del Colegio deberían buscar los métodos que permitan cumplir con los propósitos que trazan la institución y que se apeguen a los principios señalados. Por ello una de las propuestas que arroja este acercamiento a la labor del docente en la enseñanza de la Historia dentro del Colegio es la utilización de diferentes actividades didácticas que permitan la puesta en marcha de los principios pedagógicos, no como manera de resolver problemas de orden estructural, sino como parte de ir modificando desde nuestros espacios la práctica docente de manera inmediata.

Por ello es que se realizó una propuesta de intervención, a través de una secuencia didáctica, donde se implementó el debate y la investigación como actividades centrales a lo largo de cuatro sesiones en los dos cursos de *Historia de México II*²⁰.

En este capítulo se define en primer lugar qué es el debate, su uso, su aplicación dentro de la educación, los beneficios de llevar a la práctica esta actividad, cómo se instrumenta, cómo es que se puso en marcha en el aula y cuáles fueron sus resultados.

²⁰ Es importante señalar que la práctica dos correspondiente a la materia de Historia de México I, no se incorpora en la aplicación de esta propuesta, debido a que el tema que se trabajó (La época colonial) no posibilitó la puesta en marcha del debate como actividad central

3.1 El debate, conceptualización y contextualización en el aula

El debate es una técnica dialogal que data desde la Grecia antigua, atribuida a Aristóteles, ésta se utilizaba para deliberar acerca de los asuntos públicos, de ahí que se le relacione de manera inmediata a la dimensión política.

Sin embargo y debido a que es considerado como una práctica comunicativa que privilegia el diálogo y la argumentación, se ha utilizado como una actividad de aprendizaje que permite desarrollar múltiples habilidades y valores, a la vez que permite utilizar y comprender información.

Pese a que existen múltiples conceptualizaciones sobre el debate, la que se recupera para este trabajo es la que lo considera como el intercambio de opiniones críticas, en el que a partir de un tema o argumento y sobre hechos que resultan importantes para los interlocutores, cada postura debe exponer su tesis y sustentarla por medio de argumentos y contraargumentos sólidos y claros, con el objetivo de convencer a los demás de la postura que se tiene, así una discusión sólo se considera un debate cuando ésta es pública y regulada por un moderador (cfr. UDLAP, s.f.:1 y Magos, s.f.:154).

Esta actividad puesta en práctica en el aula resulta ser una herramienta de enseñanza y aprendizaje que tiene como finalidad que los estudiantes realicen el tratamiento de un tema, para ello es necesario que el profesor los guíe en la actividad para que puedan desarrollar de manera adecuada las habilidades necesarias.

Tomando en cuenta esto último, cuando se pretende tratar un tema o proceso histórico siempre es necesario, para poder comprenderlo y relacionarlo con la vida cotidiana, realizar una revisión de fuentes que permitan recabar información, por ello el debate es uno de los métodos idóneos para generar interés en los estudiantes que los lleve a esta búsqueda de información, sin la cual el debate no podría llevarse a cabo.

Los expertos en el tema del debate educativo manifiestan que esta herramienta es útil para transmitir conocimientos de manera rápida y activa, que fomenta el pensamiento crítico, el respeto, la tolerancia (cfr. UDLAP,s.f.:1), permite desarrollar habilidades como escuchar, leer, escribir (Magos, s.f: 164), la adecuada expresión oral y el pensamiento lógico, y también desarrollar la autonomía de los educandos, el trabajo en equipo, el compromiso con el trabajo y la participación en clases (cfr. De Oña, 2010:61).

En esa dirección es necesario mencionar que esta herramienta permite fomentar muchas de las habilidades y valores que el CCH plantea que el estudiante posea.

3.2 Cómo se instrumenta un debate en el aula

Se debe considerar que aunque el debate puede practicarse sobre un tema y de manera espontánea, para lograr los objetivos que se desean alcanzar, es decir la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores y actitudes, es necesario que éste se prepare previamente.

De acuerdo con Magos se pueden considerar una serie de etapas. La *primera* debe concentrarse en la preparación, para ello el docente debe seleccionar el tema a tratar en la actividad, así como la selección de materiales para ponerlo en práctica, que les permita a los estudiantes desarrollar sus argumentos.

También es necesario definir con claridad los conocimientos, valores y habilidades que se desean promover, por ejemplo la realización y comprensión de lecturas, elaboración de notas, resúmenes o los propios argumentos a utilizar, fomentar la cooperación, la solidaridad, el respeto y la tolerancia, etc.

La *segunda etapa* consiste en establecer los tiempos, las actividades que se deben realizar antes, durante y después del debate, para que una vez teniendo definidos los pasos a seguir, el docente realice una presentación de la actividad. En ella se deben hacer explícitos los objetivos, se acordará con el grupo la forma

de trabajo, las fechas, los documentos o material a través del que se van a informar, la función o papel que desempeñarán (Magos, s.f:159) e incluso exponer qué es, en qué consiste un debate y las reglas de operación.

La *tercera etapa* se da una vez establecida la forma de trabajo, momento en que los estudiantes comienzan a recopilar y/o a interpretar su información con el apoyo del profesor, quien debe ir respondiendo dudas. Según Magos sería conveniente realizar algún ejercicio, cuestionario, esquema, glosario o cualquier actividad para que el grupo vaya identificando y comprendiendo los conceptos principales que contenga el material (s.f:160).

Ya que se han trabajado los materiales y se han realizado los argumentos, ha llegado la hora de presentar el debate, la *cuarta etapa*. Dependiendo de la organización se definirá quién o quiénes participarán en las rondas de argumentación, contra argumentación y conclusión, el moderador hará uso de un cronómetro y realizará preguntas que vayan guiando la discusión.

Una vez que el debate haya finalizado, deberá aplicarse alguna actividad que permita sintetizar con la intención de promover una reflexión teórica, establecer lazos conceptuales o la comprensión de algún concepto o proceso, en esta *quinta etapa* es importante llevar a los estudiantes a preguntarse qué aprendí durante el debate y qué voy a hacer con eso (cfr. Magos, s.f:162).

Esta última actividad permitirá que en ese momento o más adelante, según sea determinado, se realice una evaluación metacognitiva donde se responda qué utilidad tuvo el debate en el aprendizaje de cada uno.

3.3 La puesta en práctica del debate en la materia de Historia de México II en el CCH Azcapotzalco. Aspectos teóricos y metodológicos

Aspectos teóricos de los que se desprende la propuesta

Como ya se ha señalado, a lo largo del periodo de observación (diagnóstico) de la práctica docente en la materia de *Historia de México II* se detectaron algunas problemáticas que dieron pie a la creación de una propuesta de intervención, que por un lado, buscaba corregirlas, y por otro, fomentar en el aula algunas habilidades establecidas en los tres principios pedagógicos del Colegio: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

Dicha estrategia se fundamentó principalmente sobre dos ejes; el primero de ellos fue recuperar los objetivos que persigue el proyecto del Colegio en la formación de los estudiantes, es decir que éste sea capaz de aprender a encontrar, manejar información y servirse de ella para crear nuevos conocimientos, que sepa leer, escribir e investigar, que asuma una actitud analítica, crítica y participativa, y que incorpore a su vida valores como la solidaridad, la tolerancia y la justicia.

El segundo, que pretende fomentar nuevas formas de enseñanza que se vinculen al proceso de liberación educativa que propone Paulo Freire, donde el educando y el educador se conciben como sujetos capaces de enseñar y aprender a la vez, fomentando con ello un pensamiento creativo, crítico y reflexivo, y a través de ello se establezcan las posibilidades de producir o construir el conocimiento.

Estas propuestas resultan indispensables para dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje en el CCH ya que los tres principios pedagógicos fundamentales del Colegio están orientados a la adquisición de conocimientos de los estudiantes por cuenta propia, el desarrollo de habilidades que les permitan poner en práctica el conocimiento dentro y fuera del aula, y el desarrollo de valores humanos y cívicos que permitan al estudiante ser capaz de transformar su realidad y convertirse en un ciudadano responsable; todo esto a través de que el profesor se asuma realmente como orientador, guía y compañero del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.1 Metodología

La elaboración de esta estrategia de intervención didáctica responde a un diagnóstico previo acerca de la práctica docente, el cual se desprende de una investigación documental donde es posible observar que la aplicación de las políticas internacionales al interior de la Universidad han ido transformando sustancialmente el proyecto educativo del CCH, dicho diagnóstico se construyó a partir de registros etnográficos y entrevistas realizadas a los docentes.

Esto permitió vislumbrar que los docentes practican de manera parcial los tres principios pedagógicos planteados en el modelo educativo del Colegio, privilegiando el aprender a aprender y dejando de lado el aprender a hacer y ser. Además se lograron identificar una serie de problemáticas y/o situaciones que no permiten a los estudiantes desarrollar una formación integral, tales como la falta de lectura, de investigación, problemas para expresarse adecuadamente tanto en lo oral como en lo escrito y confusión en los procesos y entre los personajes históricos.

Para intentar atender estas problemáticas y promover el cumplimiento de los principios del Colegio, se propuso la construcción de una estrategia de intervención a partir de una secuencia didáctica, la cual fue evaluada por los estudiantes (a través de un cuestionario) y por los profesores titulares a partir de un dictamen escrito.

Es importante señalar que la *práctica uno* corresponde al periodo 2014-2 y la *práctica tres* al 2015-2, lo que permitió que a partir de la primera experiencia y sus resultados, se pudieran realizar ajustes para su mejor implementación en la *práctica tres*. Esto, debido a que se trabajó el mismo tema en ambos cursos.

Los resultados se presentan por rubros, presentando las actividades en el orden en que fueron desarrolladas y que corresponden a las etapas de instrumentación del debate; además se incorporan los resultados de las evaluaciones realizadas

por los estudiantes con respecto al desempeño de la Profesora Practicante (**PP**) a lo largo de la secuencia.

A continuación se presentan los resultados que pertenecen a la *práctica uno (grupo 1)* y *tres (grupo 3)* donde se trabajó el debate como herramienta didáctica que posibilita fomentar los tres principios pedagógicos fundamentales.

3.3.2 Diagnóstico de los grupos

Las prácticas *uno* y *tres* se trabajaron en la materia de *Historia de México II*, con el tema de El Cardenismo, correspondiente a la Unidad 2 *Reconstrucción nacional e institucionalización de la revolución mexicana 1920-1940*, a partir de una secuencia didáctica desarrollada en cuatro clases. En el **grupo 1** se observó que:

- De los 52 estudiantes que asistían regularmente a clases, aproximadamente 25 participaban, es decir el 48%, lo cual reflejaba que la mayoría de ellos –los que participaban- realizaban las lecturas que el profesor les dejaba, a pesar de que algunas eran de una gran extensión (50 cuartillas aproximadamente); situación por la cual un grupo de estudiantes comentó, de manera personal, que no realizaba las lecturas.
- Los estudiantes que participaban siempre eran los mismos y el profesor no fomentaba un ambiente favorable para desarrollar la participación de la otra mitad del grupo.
- No se priorizaban el aprender a hacer y el aprender a ser.
- Los estudiantes estaban habituados a trabajar sobre dos dimensiones históricas, el pasado y el presente y el profesor buscaba en cada tema vincular los procesos históricos al contexto de los educandos.
- La evaluación se utilizaba como un mecanismo de control.

Mientras que en el **grupo 3**

- Se observó la asistencia irregular de los estudiantes, variando entre 22 y 28 asistentes por sesión.
- Sólo participaban entre 4 y 5 estudiantes, es decir aproximadamente un 20% del total de asistentes, lo cual reflejaba que la mayoría de ellos no realizaban las lecturas y no investigaban por su cuenta.
- No mostraban interés por escuchar a sus compañeros e incluso al profesor, ya que mientras transcurrían las actividades de las sesiones los estudiantes realizaban tareas de otras materias, conversaban o veían sus dispositivos móviles.
- A la hora de realizar ejercicios de lectura algunos educandos presentaban graves dificultades para hacerlo y para comprender el texto.
- Se privilegiaba el aprender a aprender, a veces se ponía en práctica el aprender a hacer, sin embargo no se revisaban los ejercicios y tareas, y no se fomentaba el aprender a ser.

3.3.3 Etapa 1 y 2. Preparación del debate, establecimiento de tiempos, actividades y presentación

Recuperando que la preparación del debate consiste en seleccionar el tema y los materiales para desarrollarlo, además de definir los conocimientos, valores y habilidades que buscan fomentarse, es necesario destacar que en ambas prácticas se determinó que el tema del Cardenismo permitiría realizar un debate donde se confrontaran dos proyectos distintos: el nacionalismo y el neoliberalismo.

Los objetivos se definieron a partir de los que se encuentran planteados en el programa indicativo (que eran los que utilizaban ambos profesores) y para lograrlos se eligieron los materiales, conocimientos, valores y habilidades que permitieran elaborar una propuesta de aprendizaje de la historia desde el aprender a aprender, a hacer y ser.

La segunda etapa consistió en establecer los tiempos y las actividades que se debían realizar antes, durante y después del debate, para que posterior a ello, se presentaran frente al grupo los objetivos de la secuencia y de la aplicación del debate, lo cual se muestra a continuación.

Revisión de los objetivos

Durante las sesiones de observación se descubrió que ambos profesores utilizaban como guía el objetivo que establece el programa operativo de la materia y que menciona que

Al finalizar la unidad, el alumno explicará el proceso de institucionalización y los principales conflictos del México posrevolucionario, en el contexto del capitalismo, revisando la evolución del sistema político, la ideología y las políticas nacionalistas del grupo en el poder, para comprender las características corporativas que adquirió el Estado (CCH, s.f.b:27).

Sin embargo, el tema que guiaría la secuencia didáctica correspondería únicamente al Cardenismo; por ello se estableció un objetivo principal que guiaría cada una de las prácticas, que recuperó el mismo eje pero que fue ajustado. A continuación se presenta el objetivo de aprendizaje general elaborado para cada práctica.

Práctica uno

Que el alumno pueda comprender y vincular los procesos políticos, económicos y sociales del Cardenismo a los acontecimientos actuales, como la reforma energética, la modificación de 1992 al artículo 27, la reforma laboral y el neoliberalismo.

Práctica tres

Que el estudiante comprenda y vincule los procesos políticos, económicos y sociales del Cardenismo a los actuales, como el Estado neoliberal y las llamadas reformas estructurales (las reformas energética, al artículo 27, la laboral y educativa).

En el ajuste realizado a los objetivos se muestra, por un lado, que se partió de una concepción distinta que hace referencia al educando, ya que la acepción se

desprende de posturas teóricas opuestas, una que lo contempla como un objeto educativo pasivo (alumno) y otra que lo concibe, como lo establecería el proyecto original del Colegio, como un sujeto central del proceso educativo (estudiante). Por otro lado el objetivo se precisó con la intención de identificar el proceso y no únicamente acontecimientos.

La *práctica uno*, sin tener elementos teóricos precisos, fue motivada en gran medida por la intuición, sin embargo, en la *práctica tres* y partiendo de más referentes, se estableció trabajar los procesos históricos a partir de la ubicación espacial y temporal.

Los conocimientos temporales y espaciales de orientación, se delimitaron por la necesidad de contar con conocimientos que posibiliten la orientación de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en épocas, escenarios y contextos que difieren y a la vez asemejan a las vivencias del que enseña y del que aprende (Reyes et. Al, 2015:15).

De esta manera se consideró trabajar sobre el pasado nacionalista y el presente neoliberal, y aunque en las sesiones de ambas prácticas se diferenciaron con claridad ambos momentos, en la *práctica tres* se prestó más atención a este elemento a partir de definir ambos procesos al inicio de la secuencia.

Esto tenía como finalidad conducir a los estudiantes a la “apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos [...] situados en contextos reales” (Díaz y Hernández, 2001:2) al intentar vincular el pasado con el presente y así cumplir con la propuesta del Colegio que también busca realizar este traslado, es decir, **aprender a aprender.**

Documentación para la profesora practicante.

Para un profesor documentarse y conocer la materia que se imparte es fundamental, ya que como agente mediador, éste no sólo proporcionará información sino que ayudará a los estudiantes a desarrollarse como personas; es decir, será un ejemplo en el aula. Díaz y Hernández mencionan que los docentes deben conocer la materia que enseñan y cuestionar el pensamiento docente espontáneo (2001:4).

Por otro lado, Paulo Freire menciona que quien se prepara para la tarea docente necesita estudiar ya que:

El hecho de enseñar enseña al educador que transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe (Freire 2012:46).

Por ello se revisó material para ambas prácticas docentes que a continuación se expone en un cuadro donde se identifica cuáles fueron las fuentes de consulta en cada uno.

Material consultado	Práctica uno	Práctica tres
Cardenismo una utopía mexicana de Adolfo Gilly (Libro)	✓	✓
La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940 de Hans W. Tobler (Libro)	----	✓
Ideario Político de Cárdenas (libro)	----	✓
El estado capitalista en la época de Cárdenas de Octavio Ianni (Libro)	✓	✓
El cardenismo, en Historia general de México, COLMEX, de Lorenzo Meyer (Libro)	✓	✓
El tramo actual, en Historia mínima de México, COLMEX (Libro)	✓	✓
Lázaro Cárdenas, general misionero de Enrique Krause (Libro)	✓	✓
El cardenismo: consolidación del corporativismo (1934-1940) de Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar Planteles Azcapotzalco y Sur (Texto en PDF)	✓	✓
El Maximato: inicio del corporativismo (1929-1934) de Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar Planteles Azcapotzalco y Sur (Texto en PDF)	✓	✓
Cardenismo. La vida en el siglo XX de Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar Planteles Azcapotzalco y Sur (Video)	✓	✓
Discurso del presidente Lázaro Cárdenas sobre la expropiación petrolera. S.A. (Video)	✓	✓
Historia de la expropiación petrolera S.A. (Video)	----	✓
Lázaro Cárdenas del Río. De Enrique Krause (Video)	✓	✓
Diversos artículos del diario El Informador de 1934 a 1940	✓	✓
Reforma agraria de Arturo Warman (artículo)	✓	✓
El neoliberalismo como destrucción creativa de David Harvey (artículo)	✓	✓
Reforma Laboral y reforma energética. Del Gobierno de la República (documentos oficiales)	✓	✓

Cuadro 1. Elaboración propia a partir de las fuentes de consulta

Revisión y selección del material bibliográfico, recursos didácticos y actividades para los estudiantes

Grupo1

Tras realizar el diagnóstico del **grupo 1** y observar que el material bibliográfico que debían utilizar los estudiantes era sumamente extenso y que eso representaba (de acuerdo a lo que comentaron algunos de ellos) que por lo menos la mitad del grupo no realizara la lectura, se determinó revisar material que permitiera realizar una adecuada documentación acerca del tema.

El texto que trabajaba el *profesor 1* en este tema se titulaba *Los sonorenses en el poder*, no mostraba quien era el autor del texto y tenía una extensión de 27 páginas con letra sumamente pequeña y a espacio sencillo.

Frente a ello se consultaron aproximadamente 15 materiales de información bibliográfica, hemerográfica, videográfica y periodística y se seleccionó el material para trabajar con los estudiantes.

Se seleccionaron tres lecturas cortas para trabajar a lo largo de las tres primeras sesiones, una lectura por cada sesión, y se eligieron y elaboraron materiales visuales para apoyar las exposiciones realizadas por la PP.

A continuación se presentan los materiales con los que se trabajó a lo largo de las tres primeras sesiones, pues la cuarta en el caso de ambas prácticas se destinó exclusivamente a la aplicación del debate.

	Material de lectura	Material Visual	Material Hemerográfico
Sesión 1	El cardenismo, en Historia general de México, COLMEX, de Lorenzo Meyer (5 cuartillas)	<ul style="list-style-type: none">• Cardenismo. La vida en el siglo XX. de Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar Planteles Azcapotzalco y Sur (Video)• Presentación en Power Point titulada <i>Biografía de Lázaro Cárdenas y el Cardenismo</i>	

Sesión 2	El cardenismo: consolidación del corporativismo (1934-1940) de Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar Planteles Azcapotzalco y Sur (Texto en PDF) (5 cuartillas)	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso del presidente Lázaro Cárdenas sobre la expropiación petrolera. S.A. (Video) • Presentación en Power Point titulada <i>El corporativismo</i> 	
Sesión 3	El estado capitalista en la época de Cárdenas de Octavio Ianni (7 cuartillas)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point titulada <i>la reforma agraria, la nacionalización del petróleo y la educación socialista</i> • <i>Comerciales sobre la reforma energética y el programa solidaridad</i> 	Periódicos de la época Cardenista

Cuadro 2. Elaboración propia.

Grupo 3

Después de observar al **grupo 3** e identificar que la falta de lectura correspondía aproximadamente al 75% del grupo, que las lecturas por clase tenían una extensión aproximada de 15 cuartillas, se seleccionó el texto *La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940* de Hans W. Tobler., el cual tiene una extensión de 15 cuartillas y se divide en tres partes, la primera recupera datos biográficos y el contexto nacional previo al cardenismo, la segunda, la etapa de consolidación de Cárdenas en el poder, y la tercera, el fin de la política cardenista. Por lo cual el texto se dividió, con la intención de trabajarlo a lo largo de las tres primeras sesiones, además se trabajó con tres videos y con presentaciones de Power Point como se presenta en el siguiente cuadro.

	Material de lectura	Material Visual
Sesión 1	<i>La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940</i> de Hans W. Tobler. Primera parte	<ul style="list-style-type: none"> • Cardenismo. La vida en el siglo XX. de Humberto Domínguez Chávez y Rafael Alfonso Carrillo Aguilar Planteles Azcapotzalco y Sur (Video) • Presentación en Power Point titulada <i>Biografía de Lázaro Cárdenas y el Qué es el Cardenismo</i>
Sesión 2	<i>La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940</i> de Hans W. Tobler.	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso del presidente Lázaro Cárdenas sobre la expropiación petrolera. S.A. (Video)

	Segunda parte	• Presentación en Power Point titulada <i>El nacionalismo cardenista</i>
Sesión 3	<i>La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940</i> de Hans W. Tobler. Tercera parte	• Presentación en Power Point titulada <i>la relación de Cárdenas con los sectores obrero y campesino</i>

Cuadro 3. Elaboración propia.

Planeación y desarrollo de la práctica docente.

Posterior al diagnóstico, la revisión de material bibliográfico y didáctico y el establecimiento del objetivo general, se establecieron las planeaciones que al transcurrir de ambas prácticas se fueron redefiniendo de acuerdo con los tiempos, los imprevistos y las necesidades que se presentaban.

La planeación se considera un elemento fundamental en el ejercicio de la labor docente, ya que ésta constituye una guía para “cubrir los temas importantes y evitar que se desperdicie tiempo valioso de clases” (Santrock, 2002:376). Por ello se consideró importante realizarla a partir de incorporar en una carta descriptiva temas, aprendizajes y tiempos estimados para ambas prácticas (véase anexo 1).

En ambas prácticas las planeaciones se estructuraron centrándose en el estudiante y tenían como objetivo ir recuperando la información necesaria para realizar el debate, a través de la lectura y la investigación y a la vez, a partir de los ejercicios realizados y la actitud de la PP para ir fomentando el aprender a aprender y aprender a ser (véase anexo I).

A continuación se señala cómo se promovió el conocimiento, las habilidades y las actitudes, y valores enfocados a la práctica de los principios pedagógicos en cada uno de los grupos. Elementos que fueron necesarios para alcanzar el objetivo de presentar como producto final el debate en el aula.

- **La modificación del espacio físico**

En ambas prácticas se determinó modificar el espacio con la intención de interactuar con el grupo, en ambos grupos y con los profesores titulares las mesas estaban acomodadas de manera tradicional, sentados viendo hacia el pizarrón,

por lo que se optó por acomodarlas a manera de seminario y en U, para romper con el orden común y favorecer un clima de interacción en el aula.

El ambiente físico del salón es un elemento importante que favorece el aprendizaje, ya que al reducir la congestión se evitan distracciones, genera una interacción efectiva entre el profesor y los estudiantes, y esto facilita supervisar las tareas, y amplía la visibilidad de los estudiantes en las actividades, lo que les permite concentrarse en ellas (Santrock, 2002).

- **Actividades de presentación**

En ambos grupos se determinó realizar una dinámica de presentación grupal y la exposición de los objetivos de la secuencia didáctica, se explicó la importancia de fomentar ciertas habilidades (lectora, investigativa y de expresión oral y escrita) y valores (respeto, tolerancia y solidaridad), y se expusieron los objetivos de preparar un debate como producto final. Posteriormente se abrió dicha secuencia con una introducción al tema y la formación de nuevos equipos de trabajo con la intención de preparar el debate.

La presentación grupal tenía como propósito conocer a los educandos y comenzar a establecer un vínculo con ellos, además de generar un clima de motivación, respeto y confianza, elementos que corresponden al **aprender a ser**.

Generar un ambiente positivo en el aula es trascendental, debido a que posibilita la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje, que se mantenga un flujo de actividad adecuado (es decir cierta estabilidad en las actividades, donde éstas no sean muy lentas o que los cambios no se presenten con brusquedad) y que los alumnos no presenten problemas académicos o emocionales (Santrock, 2002).

Otro objetivo fue mostrar una ruptura con el rol del profesor (apegado a la figura del profesor en la enseñanza tradicional) que no conoce el nombre de los estudiantes o los nombra por su apellido, es decir de una relación profesor sujeto-alumno objeto por profesor sujeto- alumno sujeto. Promover una relación sujeto-

sujeto permite crear una relación a través del diálogo y no de la imposición, que posibilita el aprendizaje de manera afectiva.

En ambos cursos tras realizar la actividad de presentación se procedió a explicar los propósitos que tenían las siguientes cuatro sesiones y que eran vincular el pasado con lo que estaba sucediendo en su contexto “actual”, es decir vincular el pasado al presente, que se fomentaran diversas habilidades como escribir, participar, pero sobre todo se les invitó a ir aprendiendo juntos, con ello se intentó que los educandos visualizaran a la PP como una compañera de aprendizaje, tal como lo señala el objetivo del modelo educativo del CCH.

- **Los ejes temáticos para aprender a conocer**

Para planear las actividades de la secuencia didáctica se tomó en consideración el eje temático que señala el actual programa de la materia, para ello se definió que en ambos grupos, los elementos centrales sobre los cuales se desarrollaría la práctica serían:

- La política nacionalista (expropiaciones, la reforma agraria)
- La relación con los sectores obrero y campesino (corporativismo)
- El desarrollo del capitalismo

Esto con el objetivo de contrastar este proceso con el contexto actual, correspondiente al sistema neoliberal. Dichos objetivos fueron presentados en la primera sesión, como se señaló con anterioridad.

- **Actividad diagnóstica inicial sobre el conocimiento del periodo cardenista**

Tras realizar las actividades de presentación de los educandos y de los objetivos y actividades del curso, se procedió a realizar un diagnóstico de conocimientos a través de *preguntas esenciales* que también posibilitan el **aprender a aprender**.

El aprendizaje basado en este tipo de preguntas va conduciendo al estudiante a encontrar la esencia del conocimiento, los hace pensar y motiva su curiosidad, y la

pregunta es la que lo posibilita, “el origen del conocimiento está en la pregunta misma, o en el acto mismo de preguntar” (Freire y Faundez, 2013:72).

Esto fue útil para que después de las presentaciones se propiciara una interacción con el grupo y que los estudiantes se vincularan de manera directa al proceso de aprendizaje. Por otro lado, proponer un debate como producto final de la secuencia permitió que los grupos trabajaran de manera cooperativa para la participación y que comenzaran a asociar este proceso con la confianza, lo cual buscaba incidir en el grupo.

Además de esta actividad en ambas prácticas también se aplicó un instrumento titulado Informe Personal de Conceptos Procesos (Véase anexo III) que funcionaría como un instrumento de diagnóstico y de contraste a la vez, en él se encontraban los conceptos principales a trabajar a lo largo de la secuencia y al lado dos columnas, una destinada para llenarse el primer día, y la otra, para el último que permitiera conocer el dominio conceptual que se adquirió.

Grupo 1

Se comenzó preguntando qué estaba ocurriendo actualmente en nuestro país y varios estudiantes hablaron de las reformas, se preguntó también qué fecha fue el día anterior, algunos contestaron que 18 de marzo, nuevamente se cuestionó qué se conmemoraba y un estudiante contestó “el día de la expropiación petrolera”, asentando afirmativamente, se les comentó que se conmemoraba “el día que se nacionalizó el petróleo para nuestro país” y que a lo largo de las sesiones se analizaría cómo se relacionaba eso con lo que estaba ocurriendo en la actualidad, como era el caso de la reforma energética.

Posteriormente se realizó otra pregunta: ¿cómo les afecta la reforma energética en su vida cotidiana, como estudiantes? Sus respuestas versaron sobre el alza en los precios del transporte y después de un tiempo se concluyó diciendo que era justamente la relación entre el pasado y nuestra realidad la que se pretendía realizar a lo largo de las siguientes sesiones.

Al finalizar la actividad se aplicó el IPCP, en este instrumento que se recogió en la última sesión se notó que la mayoría conocía inicialmente y de manera muy objetiva en qué consistía el cardenismo, el corporativismo, la reforma agraria, la expropiación petrolera y la educación socialista, así de 27 IPCP en 24 de éstos (88%) se respondieron todos los conceptos de manera adecuada, en 1 (3.7%) hizo referencia a que Cárdenas se relaciona con el Milagro Mexicano, en 2 más (7.4%) se mencionó que no saben algunos conceptos.

Mientras que en la sesión final se muestra que dan información más detallada acerca de estos conceptos-procesos, no obstante en uno de los IPCP (2.7%) confunden a Carranza con Cárdenas y en otros 3 (11.11%) no anotaron nada.

De acuerdo a los resultados y a que los IPCP permanecieron siempre en manos de los estudiantes, se consideró que en la siguiente práctica se recogerían y se devolverían en la sesión indicada para poder hacer el comparativo deseado.

Grupo 3

Para efectuar el diagnóstico inicial se comenzó con una pregunta esencial, con la intención de observar de manera general dentro del aula, ¿qué sabemos de la época cardenista? Algunos hablaban al mismo tiempo y se les pidió que levantaran las manos para poder escucharlos, mencionaron que era la época en que Cárdenas era presidente, cuando se hizo la expropiación petrolera y varias reformas, ante ello se preguntó cuáles eran los sucesos más importantes que habían ocurrido en ese periodo y algunos respondieron que la expropiación petrolera, la educación socialista y la reforma agraria, que eran los aspectos incluidos en el IPCP.

Se les preguntó qué situaciones vive el país actualmente en materia energética, educativa y con la propiedad de la tierra, a lo cual no supieron responder. Se cuestionó si alguien había escuchado algo sobre las reformas en el país y nadie sabía, en ese momento se percibió un profundo desconocimiento del contexto actual y se comenzaron a dar claves para continuar.

Se les mencionó que en el país se han venido aprobando una serie de reformas, entre ellas la energética, la educativa y la del artículo 27, que responden al nuevo orden mundial. Así se procedió a interrogar nuevamente si conocían algo de esos procesos y algunos dijeron que sí, frente a ello se intentó vincular esas situaciones a su vida cotidiana preguntando cómo les afectaba la reforma energética, algunos respondieron que subía el transporte, que afectaba a sus papás porque subía la gasolina, que afectaba a los dueños del transporte público y que algunos productos eran más caros por ello. A partir de ellos señaló que uno de los objetivos que se perseguían era el de vincular lo ocurrido en la época cardenista con nuestra actualidad.

La aplicación del IPCP, al igual que en la *práctica uno*, fungió como diagnóstico y a la vez como evaluación comparativa. Los resultados de ésta arrojaron que 10 (40%) de los 25 estudiantes que lo respondieron, no conocían nada del tema y los otros 15 (60%) proporcionaron información errónea en la mayoría de los conceptos, por ejemplo escribieron que el cardenismo es “una ideología paresida al porfirismo” (sic), de la reforma agraria apuntaron que “la tierra es para quien la trabaja” y que fue “creado por el partido liberal, buscaba quitar las tierras a los latifundistas, para repartir la tierra a los campesinos y que se pudiera producir, se creó un banco agrario el cual realizaba préstamos a los mismos campesinos”. En cuanto al corporativismo que “es un sistema de organización o pensamiento económico y político que considera a la comunidad como un cuerpo de solidaridad” concepto que se encuentra en la página web de Wikipedia. Sobre el concepto de expropiación petrolera alguien mencionó que es “realizada en 1910 por el presidente Porfirio días, buscaba que el petróleo...” (sic). De la educación socialista se encuentra como respuesta “intentar que los estudiantes entiendan que no debía haber clases sociales que sean mejores que otras”. Todo ello muestra una confusión de procesos históricos, el desconocimiento de éstos y la búsqueda en su móvil para dar una respuesta sin conocer el contexto.

- **Actividades para propiciar conocimiento y habilidades, aprender a aprender y aprender a hacer**

En ambos cursos se consideraron como actividades de aprendizaje la lectura, la discusión de los textos y la investigación en clase a partir de *preguntas esenciales* hechas en cada actividad.

Éstas fueron reforzadas con videos acerca del cardenismo, fotografías y presentaciones de Power Point ya que estos materiales permiten recrear, ilustrar o relatar fenómenos históricos, que resultan por lo general muy motivantes y facilitan a los estudiantes crear escenarios que les posibiliten contextualizar la información (cfr. Reyes et. Al, 2015:41).

Las sesiones pretendían basarse en actividades centradas en los educandos por lo que las exposiciones magistrales estaban diseñadas para durar como máximo 20 minutos y se utilizaban para inducir el tema o para precisar la información, al presentarse, los estudiantes podían ir realizando preguntas, sin embargo lo que se buscaba era generar dudas y fomentar la participación.

Cabe señalar que en ambos grupos después de realizar las actividades establecidas se dedicaban de 20 a 30 minutos al trabajo en equipo, para que los estudiantes trabajaran con sus argumentos a presentar en el debate.

A continuación se señalan qué habilidades se buscaba fomentar a partir de cada actividad realizada, recuperando lo planteado por el CCH acerca de que los estudiantes aprenden a reflexionar reflexionando, aprenden a escribir escribiendo y aprenden a investigar investigando. Tomando en cuenta que el objetivo primordial de esta estrategia de intervención es que el estudiante se asuma como sujeto histórico, que se contextualice y que sea crítico y reflexivo frente a su realidad, por lo que las actividades se enfocaron a ello.

Grupo 1

Sesión 1. Se abordó la biografía de Lázaro Cárdenas del Río a través de una presentación que explicitara su fecha de nacimiento y muerte, lugar de origen, su

trayectoria militar y política, incorporando imágenes de él y de su periodo de gobierno.

Además la presentación contenía datos que permitieran dar una introducción general a los sucesos más relevantes de su periodo, tales como: la ruptura con el Maximato, el plan sexenal, la nacionalización del ferrocarril, la reforma agraria-reparto agrario, la creación de organismos sindicales y la consolidación del corporativismo, la expropiación petrolera, la creación del partido de Estado y el refugio a los españoles exiliados por la guerra civil. Todo ello a través de diapositivas e imágenes, y al final de la sesión se presentó el video de Cardenismo. La vida en el siglo XX.

Con la intención de fomentar la reflexión y la expresión oral, se abrió una ronda de participaciones donde los estudiantes expresaron los sucesos más trascendentes del Cardenismo e identificaron cuáles de estos ya no persisten en nuestra vida cotidiana, por ejemplo reflexionaron en torno a la nacionalización del petróleo y a las reformas que buscan privatizar esta industria, señalaron que los ferrocarriles ya no son nacionales y que ya no existen los ejidos.

Con el objetivo de promover el trabajo en equipo y la cooperación se organizaron ocho nuevos equipos para trabajar los últimos 25 minutos de la sesión, se sortearon los temas a debatir y se organizaron para recopilar material con el objetivo de que elaboraran por escrito sus argumentos a presentar, lo cual intentó impulsar la investigación y la lectoescritura.

Sesión 2. Se abordó como tema central el corporativismo a través de la creación de instituciones sindicales obreras y campesinas y del partido oficial, es decir, la relación del gobierno cardenista con los sectores obrero y campesino.

A partir de las lecturas y las participaciones se buscó mostrar de qué manera el sistema sindical mexicano se vinculaba totalmente al aparato estatal, de tal forma que los líderes se veían obligados a actuar en el marco establecido por el sindicalismo estatal y cómo Cárdenas promovió una nueva articulación entre el

sistema sindical, el partido oficial y el aparato estatal constituyendo un poder estatal extremadamente fuerte.

Para la exposición de esa sesión se utilizó un Power Point, incorporando información de los libros del Colegio de México y los textos de Domínguez y Carrillo, imágenes, fotografías y algunos encabezados de periódicos de la época, que sirvieron para coadyuvar a la reflexión y la participación del grupo a través de una ronda de participaciones.

Para concluir se proyectaron fragmentos del video documental de Enrique Krauze titulado Lázaro Cárdenas del Río para mostrar la relación entre el gobierno y los sectores obrero y campesino, mostrando las implicaciones políticas y sociales que tenía este proceso. Para cerrar la sesión se abrió una ronda de preguntas para generar la curiosidad de los estudiantes.

Sesión 3. En esta clase se abordaron los temas de la expropiación petrolera, la reforma agraria y la educación socialista, utilizando como recurso las preguntas esenciales se comenzó por cuestionar al grupo qué elementos recuperaron de la lectura de Ianni. Ellos señalaron la reforma agraria y la nacionalización del petróleo, por ello se les preguntó cuáles eran los tres puntos bajo los cuales se había dado la reforma agraria y tras las respuestas, se presentó una breve exposición apoyada con diapositivas, periódicos de la época y nuevamente un video para hablar de la figura central de dicha reforma: “el ejido”.

Para mostrar la importancia de este suceso y sus consecuencias, se realizó un ejercicio que vinculara la reforma agraria al proceso de la Revolución Mexicana y a la reforma de 1992 al artículo 27 de la Constitución, a través de varios ejemplos del libro de México Bárbaro de Kenneth Turner –que leyeron anteriormente- y con un comercial del programa Solidaridad, por medio de preguntas esenciales y una nueva ronda de participaciones, con la finalidad de llevar a los estudiantes a trasladar los aprendizajes a otros contextos.

Posteriormente se abordó el tema de la expropiación petrolera y se realizó la misma vinculación hacia el proceso revolucionario y la actualidad a través de un video oficial sobre la reforma energética.

También se estableció como actividad que mediante una ronda de participaciones, los estudiantes realizaran un análisis de la imagen de la colecta que se realizó para pagar la deuda que ocasionó la expropiación donde se muestra la hegemonía nacional que Cárdenas logró en su periodo.

Con respecto al tema de la educación socialista, en el punto donde se expuso que las escuelas socialistas tenían como objetivo educar con base a los dictados de las ciencias, tanto en el campo de la naturaleza como en el de la sociedad, los estudiantes realizaron una reflexión comparativa con la educación que ellos reciben en el Colegio.

Sesión 4. En esta sesión se llevó a cabo el debate y al final se otorgaron aproximadamente 25 minutos para que los estudiantes realizaran las conclusiones del periodo cardenista. Al término de la ronda de participaciones los estudiantes concluyeron que el periodo cardenista es el último que enarbola los ideales revolucionarios y logra poner algunos de ellos en marcha, como la educación laica, la nacionalización del petróleo y el ferrocarril, y el reparto agrario, y que las reformas aprobadas en este momento desarticulan el proceso nacionalista.

A través de estas actividades se buscó fomentar habilidades como la investigación, la argumentación, la adecuada expresión oral, el trabajo en equipo, trasladar conocimientos a otros contextos y promover valores como la tolerancia, el respeto y la responsabilidad.

Grupo 3

Sesión 1. Al igual que en la *práctica 1* se abordó la biografía de Lázaro Cárdenas del Río a través de una presentación donde se expuso, su fecha de nacimiento y muerte, lugar de origen, su trayectoria militar y política, incorporando imágenes de él y de su periodo de gobierno. En la presentación se incorporaron los elementos más importantes del periodo cardenista como: la ruptura con el Maximato, el plan

sexenal, la nacionalización del ferrocarril, la reforma agraria, la creación de organismos sindicales, la expropiación petrolera, la creación del partido del Estado y la política internacional adoptada por Cárdenas. Todo ello a través de diapositivas e imágenes. Al final de la exposición se presentó el video de Cardenismo. La vida en el siglo XX y se abrió una ronda de participaciones donde los estudiantes expresaron su opinión y sus dudas.

Se conformaron nuevos equipos y se les pidió que realizaran una reflexión de media cuartilla donde explicaran en qué consiste el Cardenismo, con la intención de saber si los estudiantes lograron conocer las características generales del periodo cardenista. Al finalizar se les invitó a que leyeran sus textos.

En ellos mencionaron como elementos comunes, el corporativismo, la expropiación petrolera y el reparto agrario. Pese a que es posible observar que se logró obtener el aprendizaje propuesto, en estas reflexiones se notaron múltiples faltas de ortografía, ideas desarticuladas y falta de coherencia en la escritura, situación que fue señalada posteriormente, con la intención de que ellos conocieran la problemática detectada.

En esta sesión se buscó fomentar la lectoescritura, la investigación, la reflexión, el trabajo en equipo, la cooperación y la organización.

Sesión 2. En esta clase se presentó una situación imprevista, el profesor tenía una reunión de la academia con la directora del plantel por lo que la sesión debía durar una hora como máximo, debido a esto, se dio prioridad a la proyección de un video y a una ronda de participaciones, y algunas de las actividades se postergaron para la siguiente sesión.

Se presentó un video del audio del decreto de la expropiación petrolera, se abrió una ronda de participación para contrastar este suceso con la reforma energética y se trató de manera especial el caso de Ayotzinapa para reflexionar y contrastar el periodo cardenista y el gobierno actual, a pesar de que fueron pocos los estudiantes que participaron (8 aproximadamente), aquellos que lo hicieron apuntaron lo ocurrido en la Normal rural, las diferencias entre Cárdenas y Peña

Nieto acerca de la represión y lo que ellos denominaban la venta de PEMEX. Al finalizar esta actividad se les pidió a los estudiantes trabajar en sus argumentos de tarea.

Sesión 3. La clase se abrió presentando los resultados de su evaluación diagnóstica, se les señaló que existían confusiones entre los distintos procesos históricos, que había información errónea y que la falta de lectura no permitiría avanzar ni comprender este nuevo proceso que se estaba revisando, que se encontraron problemas de redacción y de ortografía que no posibilitaban comprender las ideas de manera adecuada, que habría que procurar corregir este elemento para elaborar los argumentos y el debate, por lo que se les invitó a hacerse responsables de su aprendizaje.

Posteriormente se realizó una exposición con Power Point, donde se abordó como tema central la relación entre los sectores obrero y campesino, tomando como eje el corporativismo, a través de la creación de instituciones sindicales y el partido oficial, intentando vincular estos sucesos con la reforma energética y el Sindicato de Trabajadores de la Educación a través de hacer preguntas esenciales y participaciones abiertas, teniendo estas actividades el objetivo de que los educandos trasladaran los conocimientos al contexto nacional actual.

También se realizó, de forma grupal y a través de participaciones, un análisis de la imagen de la colecta que se realizó para pagar la deuda que ocasionó la expropiación con la intención de vincularla a la hegemonía que obtuvo el gobierno cardenista y se les pidió hacer un comparativo con el gobierno actual.

Durante esta amplia ronda de participaciones los estudiantes expresaron distintos puntos de vista donde señalaban que anteriormente se procuraba a los sectores más pobres, que se daba a poyo a la organización obrera y que actualmente en el país hay un clima de represión, tocaron el tema de los detenidos en las marchas, la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa, la falta de apoyo a la educación, el caso del paro en el IPN debido a la modificación de sus planes de estudios, y también algunos encontraron una relación entre la educación socialista y la

educación que recibían en el CCH que se basaba en el conocimiento, la responsabilidad y en la formación de ciudadanos.

Posteriormente se resolvieron dudas y se les pidió que trabajaran con sus equipos un cuadro comparativo entre la época cardenista y la actualidad, que socializaran la información y que después trabajaran con sus equipos los argumentos que presentarían la siguiente sesión, trabajando a través de esto la lectoescritura, la reflexión y la cooperación.

Sesión 4. En la última sesión se llevó a cabo el debate y los últimos 20 minutos los estudiantes realizaron una conclusión del tema y de lo aprendido a través de las 4 sesiones y del debate, mencionando que aprendieron que en la época cardenista se hicieron reformas que beneficiaban al pueblo mientras que en el gobierno actual eso no ocurre.

En suma todas las actividades estructuradas para ambas prácticas tenían como finalidad por un lado, que los estudiantes conocieran a mayor profundidad el periodo Cardenista a partir de los distintos procesos políticos, económicos y sociales, con la intención de que identificaran las relaciones existentes entre ellos y el proceso de la institucionalización del Estado, así como su contraste con el momento actual del Estado mexicano desarticulado por las reformas neoliberales.

Por otro lado se encaminaban a fomentar habilidades como el trabajo en equipo, la lectoescritura, la investigación, la reflexión y la cooperación.

- **Actitudes para fomentar valores**

En la pedagogía crítica se hace referencia a que el profesor debe hacer lo que pide a los educandos que hagan, es decir, que debe enseñar con el ejemplo, por ello en ambas prácticas y a través de cada sesión intentaron promoverse actitudes de respeto, responsabilidad y tolerancia.

Así la postura de la que se partió es que para pedir al estudiante puntualidad hay que ser puntual, para pedirles que lean hay que leer, para pedirles que respeten hay que respetar. A partir de ello, la PP procuró llegar a las sesiones que dirigiría

antes de la hora de clase, con la intención de reubicar las mesas y preparar el material. Las sesiones de ambos cursos empezaron de manera puntual, se llevaban preparados los materiales, y las lecturas ya hechas y señaladas para poder conducir las sesiones.

Desde la primera sesión de cada curso se intentó recrear un ambiente de respeto y cuando alguien daba una respuesta errónea, la actitud que se tomaba era preguntar al grupo si la respuesta era correcta, señalando desde el principio que todos podíamos equivocarnos las respuestas pero que el objetivo era tener apoyo de los demás y aprender conjuntamente a través de corregir la información y aportar nuevos puntos de vista, esto evitaba las burlas y la hostilidad, e incluso posibilitaba que los educandos fueran adquiriendo confianza para hablar.

Por otro lado el debate al ser una actividad polémica pretendía poner en práctica el respeto y la tolerancia, objetivos que fueron señalados desde la primera sesión y aunque se sabe que la aprehensión de los valores debe ser trasladada a la vida cotidiana y que es difícil dar un seguimiento a ello, la actividad propuesta pretendió ponerlos en práctica dentro del aula como un primer momento. Considerando que si estas se recuperan a lo largo de los cursos podrán incidir en todos los aspectos de la vida de los estudiantes.

3.3.4 Etapa 3. Desarrollo del debate en el aula

Como se ha señalado anteriormente, para poder llevar a cabo el debate como actividad didáctica, antes fue necesario realizar la selección de los conocimientos, habilidades y valores, y también diseñar las actividades que posibilitarían que dicha actividad se pudiera llevar a cabo.

Por ello es que en ambas prácticas, desde la primera sesión se presentó a los estudiantes la propuesta y se les expusieron los objetivos que perseguía la

actividad, la conceptualización del debate y las reglas de operación²¹. Para lograr esta meta los estudiantes se organizaron en equipos y se sorteó el tema que tendrían que argumentar y debatir. Además se proporcionó, en cada una de las clases previas a la actividad, un espacio de 20 a 25 minutos para trabajar los argumentos y resolver dudas dentro del aula.

En ambos grupos la sesión donde se desarrolló el debate tuvo a consideración la gran cantidad de estudiantes con la que cuentan la mayoría de los grupos de la materia, por ello es que en la primera sesión se determinó trabajar en equipos, y se estableció que habría tres rondas de participación: argumentación, contraargumentación y réplica. El total de la actividad sería de aproximadamente una hora.

En cada ronda intervendrían dos estudiantes por equipo, la dinámica consistía en confrontar proyectos antagónicos, es decir nacionalismo contra neoliberalismo, nacionalización del petróleo contra la reforma energética, etcétera. Cada ronda tendría una duración total de 4 minutos, es decir cada equipo tendría dos minutos y por lo tanto cada estudiante tendría uno para realizar su exposición y entre cada ronda se concederían tres minutos para que se prepararan para la nueva ronda.

Al principio de la sesión de presentación del debate, nuevamente se explicaron las reglas de operación y se les pidió a los estudiantes que pusieran atención en los argumentos que daba el equipo contrario con la intención de realizar una adecuada contraargumentación, que por último darían un argumento contundente que cerrara la actividad, y se señaló que al finalizar el debate se realizaría el cierre de la secuencia concluyendo qué fue lo que se aprendió a lo largo de las sesiones.

La argumentación de la primera ronda se basaría en responder qué beneficios trajo el proyecto_____ (que cada equipo preparó) en el aspecto político, económico y social, y a partir de lo expuesto se realizarían los contraargumentos y

²¹ Que son los mismos que se recuperan al principio de este capítulo.

las réplicas. A continuación se muestra el desarrollo del debate en cada uno de los grupos.

Grupo 1

El debate se llevó a cabo a partir de la discusión de 8 equipos, de 6 personas que conformarían dos bloques a partir de los temas como se muestra a continuación:

Cardenismo		Gobiernos actuales
Nacionalismo	VS	Neoliberalismo
Corporativismo (obrero)		Reforma Laboral 2012
Reforma agraria (reparto agrario)		Reforma al artículo 27 de 1992
Expropiación petrolera		Reforma energética 2013

Cuadro 4. Elaboración propia.

El orden de exposición y de las rondas se sorteó y se estableció de la siguiente manera:

RONDA 1 ARGUMENTACIÓN	RONDA 2 CONTRAARGUMENTACIÓN	RONDA 3 RÉPLICA
Expropiación petrolera Vs. Reforma energética (2013)	Reforma energética (2013) Vs. Expropiación petrolera	Expropiación petrolera Vs. Reforma energética (2013)
Reforma agraria (reparto agrario) Vs. Reforma al artículo 27 de 1992	Reforma al artículo 27 de 1992 Vs. Reforma agraria (reparto agrario)	Reforma agraria (reparto agrario) Vs. Reforma al artículo 27 de 1992
Corporativismo (obrero) Vs. Reforma Laboral 2012	Reforma Laboral 2012 Vs. Corporativismo (obrero)	Corporativismo (obrero) Vs. Reforma Laboral 2012
Nacionalismo Vs. Neoliberalismo	Neoliberalismo Vs. Nacionalismo	Nacionalismo Vs. Neoliberalismo

Cuadro 5. Elaboración propia.

Grupo 3

El debate se llevó a cabo a partir de la discusión de 6 equipos, de 4 o 5 personas que conformarían dos bloques a partir de los temas como se muestra a continuación:

Cardenismo	VS	Gobiernos actuales
Nacionalismo		Neoliberalismo
Reforma agraria (reparto agrario)		Reforma al artículo 27 de 1992
Expropiación petrolera		Reforma energética 2013

Cuadro 6. Elaboración propia.

El orden de exposición y de las rondas se sorteó y se estableció de la siguiente manera:

RONDA 1 ARGUMENTACIÓN	RONDA 2 CONTRAARGUMENTACIÓN	RONDA 3 RÉPLICA
Reforma agraria (reparto agrario) Vs. Reforma al artículo 27 de 1992	Reforma al artículo 27 de 1992 Vs. Reforma agraria (reparto agrario)	Reforma agraria (reparto agrario) Vs. Reforma al artículo 27 de 1992
Expropiación petrolera Vs. Reforma energética (2013)	Reforma energética (2013) Vs. Expropiación petrolera	Expropiación petrolera Vs. Reforma energética (2013)
Nacionalismo Vs. Neoliberalismo	Neoliberalismo Vs. Nacionalismo	Nacionalismo Vs. Neoliberalismo

Cuadro 7. Elaboración propia.

En ambos cursos se eligió el debate como actividad central que permitió el desarrollo de habilidades actitudes y valores que se apegan a los principios pedagógicos del Colegio, ya que para llegar a realizarlo, los estudiantes debieron documentarse, leer, escribir, reflexionar y trabajar en equipo dentro del salón durante las tres sesiones previas, así como fuera del aula. Todo ello los llevó a participar de manera activa en el aprendizaje situado y a transferirlo del aula a

otros contextos, ya que debían identificar sus temas y vincularlos a otros procesos históricos.

La actividad resultó ser atractiva a los estudiantes ya que en ambos cursos señalaron que se quedaron con ganas de discutir más y que el aprendizaje de la historia les pareció más ameno. A continuación se incorpora una evaluación general de la actividad mostrando los resultados obtenidos.

3.4 Evaluación de la puesta en práctica del debate en la materia de Historia de México II.

Evaluar implica un acto reflexivo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es considerado el proceso por medio del cual se recaba la información suficiente para conocer el grado de avance en el aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Por medio de ella se pueden determinar cuáles son las dificultades, errores o deficiencias que el educando tiene para llegar a una apropiación significativa del tema en cuestión y, como consecuencia sienta las bases para orientar y apoyar este proceso. (cfr. Quesada, 2001:203).

De acuerdo con Paulo Freire la preocupación del profesor al evaluar al estudiante debe ser si éste lo acompaña o no en el proceso de conocer-enseñar-aprender (cfr. Freire, 2013:109). Por ello se decidió retomar la propuesta de Dolors Quinquer, quien propone que el proceso evaluativo debe ser útil para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones (cfr.1997:128), realizando una evaluación permanente a través de diferentes instrumentos.

De acuerdo a ello se decidió establecer en cada una de las actividades y tareas los objetivos que se pretendían obtener, para que los estudiantes supieran con precisión qué hacer y por qué, ya que esto permite que el proceso de aprendizaje sea claro y a que se facilite la elaboración de actividades.

Además se buscó que los alumnos se apropiaran de los instrumentos y criterios de evaluación y pudieran acercarse a un proceso de autorregulación, entendiendo como autorregulación el proceso a través del cual nos dirigimos al logro de propósitos de manera consciente, con el objetivo de fomentar lo que el proyecto del Colegio establece: que los estudiantes se responsabilicen de su proceso de aprendizaje.

A este respecto Freire menciona que “tenemos la responsabilidad de no amoldar a los alumnos, sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación” (Freire, 2013:51).

- **Instrumentos y Método de evaluación**

Previo a las sesiones donde se desarrolló la estrategia de intervención, se eligieron y rediseñaron algunos instrumentos que tuvieron como finalidad evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (véase anexo II), aunque también se consideraron elementos como la participación, el trabajo en equipo y las reflexiones escritas.

- Evaluación diagnóstica y comparativa

El informe personal de conceptos procesos (IPCP) que (como se había señalado anteriormente) permitiera realizar un diagnóstico de los conocimientos previos acerca de diferentes conceptos y procesos históricos relacionados con la época Cardenista y que pudiera ser contrastado al final para conocer los elementos que fueron incorporados por los estudiantes a lo largo de las sesiones, el cual se basa en la autoobservación y en proporcionar información sobre los conocimientos con los cuales cuenta el estudiante.

Este informe tiene en la parte superior el título, la materia, el tema, el objetivo del ejercicio, las indicaciones para responderlo y los cinco conceptos que deben ser llenados en las fechas establecidas. Sin embargo en la **práctica uno**, se detectó un error, ya que al recoger el ejercicio se notaba que algunos habían sido llenados por completo en un solo momento, debido a la manera en que se respondieron. Esto se debió a que los estudiantes se quedaron con el cuestionario desde el

principio y sólo unos cuantos lo contestaron como se les pidió. Así en la **práctica tres** el IPCP se les proporcionó a los estudiantes en la primera sesión, se les recogió y se les entregó nuevamente en la última sesión.

En este instrumento se tomaron en cuenta los conocimientos de orden conceptual y procedimental, es decir que el estudiante redactara de manera coherente la descripción de la información correspondiente a cada concepto, que identificara el espacio y el tiempo en el que se desarrollaron cada uno de ellos y a su vez que supieran diferenciar personajes y procesos.

➤ Evaluación formativa

En ambas prácticas se dieron las indicaciones y se estableció que el objetivo del trabajo en equipo era poder construir los argumentos que se presentarían en el debate, en cada una de las sesiones previas. Los argumentos debían estar fundamentados en información veraz, proporcionar una exposición adecuada de los hechos, ser coherentes y proporcionar conclusiones, no deberían incorporar insultos o descalificaciones (véase apartado III).

Con esta actividad se pretendía ir evaluando el trabajo en equipo durante cada sesión, así aunque se resolvieron dudas y se brindó apoyo y material a los estudiantes, el tiempo tan ajustado fue un factor que dificultó cumplir con este propósito.

De la misma manera las participaciones, (en ambos grupos) se consideraron como un elemento de evaluación del aprendizaje ya que en ellas se mostraba no sólo el cumplimiento de las tareas de investigación que se les solicitaba para complementar las lecturas, sino los esfuerzos reflexivos que tenían los estudiantes acerca de los distintos temas.

Por otro lado se le pidió a ambos grupos entregar escritos los argumentos que investigaron para el debate, al **grupo 1** una reflexión crítica sobre la postura que defendieron, con extensión de una cuartilla y en el **grupo 3** una reflexión en equipo acerca de la época cardenista y un cuadro comparativo.

➤ Evaluación del debate

El debate se eligió como actividad central y producto final que sirvió a la vez como un instrumento de la evaluación formadora, “que consiste en ayudar a que el alumno aprenda desde la heterorregulación evaluadora del docente, a apropiarse de los criterios para aprender a autorregularse en su evaluación y aprendizaje” (Díaz y Hernández, 2001:332).

Durante el debate se consideraron como elementos a evaluar, la presentación de los argumentos realizados a lo largo de las sesiones, que los estudiantes dieran muestra de contar con la información necesaria para contraargumentar y concluir, que manifestaran respeto a partir de no insultar o descalificar a sus compañeros y que dieran muestra del trabajo en equipo, es decir que manifestaran organización y solidaridad en la actividad.

➤ Autoevaluación

Por último se realizó una autoevaluación dirigida donde se establecieron los criterios [a evaluar] y la razón por la cual asignaban determinada calificación, pretendiendo llevar al alumno a responsabilizarse de su proceso educativo y de su propia evaluación, como un ejercicio de carácter metacognitivo.

Con ello se pretendió poner en práctica una formación continua y formativa que buscara reflexionar sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, en vez de realizar una evaluación tradicional sumativa que lo único que pretende es la asignación de una calificación.

• **Resultados de las diferentes actividades**

Los resultados que se muestran a continuación se desprenden de un instrumento de evaluación aplicado a ambos grupos (véase anexo II). En el **grupo 1** se realizó a través de una muestra de 47 cuestionarios, de 48 alumnos que asistieron de manera regular a las sesiones de la práctica docente. En el **grupo 3** la muestra total fue de 26 estudiantes que respondieron la evaluación.

Es necesario señalar que ambos instrumentos que se aplicaron fueron proporcionados por los profesores titulares de la materia de Práctica Docente 1 y 3 de la MADEMS -con el objetivo de evaluar la secuencia didáctica-, sin embargo hay una diferencia entre ellos, ya que el correspondiente a la *práctica 1* toma distintos elementos de evaluación que permiten hacer una interpretación de corte cuantitativo y cualitativo, mientras que el instrumento elaborado para la *práctica 3* sólo recoge elementos que se interpretan de manera cuantitativa. Por esta razón para la discusión de los resultados de la *práctica 3* se recuperan además los registros de la observación participante y datos cualitativos que arrojaron los instrumentos de autoevaluación realizados por la PP que permiten complementar la información. Además se consideran los dictámenes emitidos por ambos profesores titulares de la práctica docente.

Balance sobre el cumplimiento del objetivo general

El objetivo general parece haberse cumplido en ambas prácticas ya que los estudiantes del **grupo1** mencionaron en las evaluaciones realizadas a la secuencia didáctica, que “siempre realizó el comparativo y gracias a esto nos dimos cuenta de la verdadera importancia de la historia de México”, “todos los temas abordados fueron vinculados para la vida actual”, “la profesora nos invitaba a reflexionar”, “te ponía a pensar en qué afectaban o cómo te beneficiaban en tu vida los temas que ella nos daba”, “nos ponía ejemplos que se viven en la actualidad”, “algunas veces señaló la relación de causas y consecuencias”.

En la autoevaluación dirigida aplicada al **grupo 3** algunos estudiantes anotaron que los conocimientos que vincularon a su realidad fueron: “la situación del país”, “que el nacionalismo y el neoliberalismo son diferentes”, “las reformas”, “lo político”, “sobre la privatización del petróleo y las tierras”, “el debate y la información”, “la comparación entre lo que se dio en el periodo de Cárdenas y lo que vivimos ahora”, “el gobierno actual”.

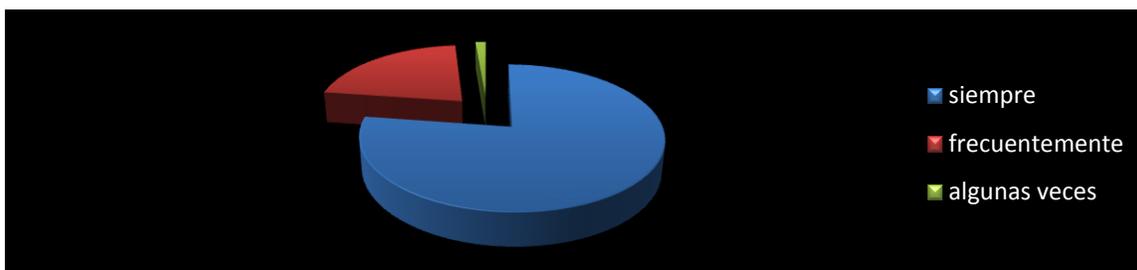
Sin embargo es necesario apuntar que al final de la sesión cuando en el **grupo 1** reflexionaron acerca de lo que aprendieron, muchos de ellos señalaron amplias

reflexiones donde lograron comparar ambas épocas, mientras que en el **grupo 3** sólo algunos reflexionaron acerca de ello, y en éste se mantuvieron los bajos índices de participación y de reflexión.

La situación del **grupo 3** nos lleva a suponer que pese a los esfuerzos docentes (tanto del titular como de la PP) y la implementación de distintas dinámicas, los estudiantes mantuvieron la misma postura y que ésta responde a otro tipo de situaciones, como las deficiencias en la formación de los estudiantes en los niveles escolares anteriores, lo cual no se relaciona directamente con esta investigación.

Resultado de la aplicación de los materiales bibliográficos y recursos didácticos en el grupo1

Al preguntar a los estudiantes si los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron su aprendizaje, el 76.5% de estudiantes respondieron que siempre, el 21.2% que frecuentemente y el 1.3% que algunas veces.

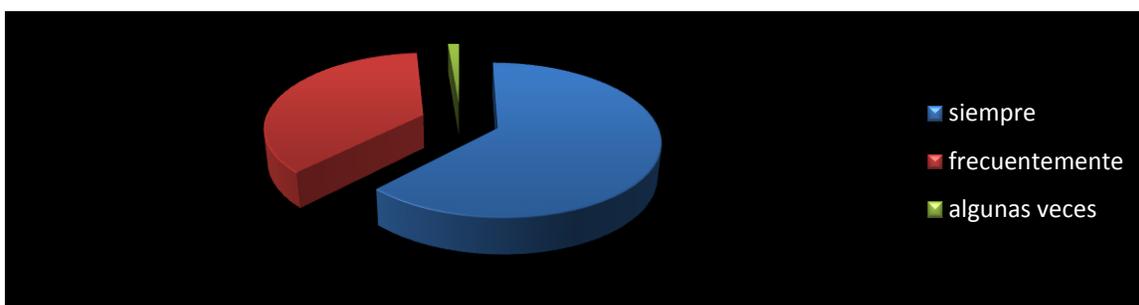


Cuadro 8. Elaboración propia

Los comentarios que anotaron fueron: “el debate fue muy buena idea”, ”buen material de aprendizaje”, “los materiales y actividades me ayudaron a comprender el tema con mayor facilidad”, “eran claros”, “nos ponía videos que eran entretenidos y por lo tanto sí ponía atención”, “me motivaba a investigar más”, “los videos y diapositivas facilitaron el aprendizaje”, “los videos que nos mostró eran muy claros”, [los materiales] “eran fáciles de entender e interesantes”, “eran novedosos y atraían la atención”, “ sí debido a que hubo teoría, ejercicios y

videos”, “fue algo diferente un día diapositivas, intercambio de ideas, revisión de lecturas, debate”.

Mientras que al preguntarles si las lecturas trabajadas les ayudaron a comprender el tema, 61.7% de los estudiantes respondieron que siempre, el 36.1% que frecuentemente, el 1.3% que algunas veces. Encontrando anotado que “eran muy informativas y fáciles de comprender”, “eran claras y precisas”, “son claras, resumidas y están enfocadas a lo que va”, “si, tienen un lenguaje apto”, “pude subrayar las cosas más importantes y relevantes de un tema”, “lecturas de fácil comprensión para nuestro nivel”, también aparecieron dos comentarios críticos “no todas logré entenderlas totalmente” “solo hubo una de las lecturas que a mi parecer fue un poco difícil de comprender”.



Cuadro 9. Elaboración propia

Así se percibe de manera general que tanto el material como las lecturas fueron adecuados y promovieron la comprensión del proceso, fomentaron el interés y fueron variadas.

Resultado de la aplicación de los materiales bibliográficos y recursos didácticos en el grupo 3

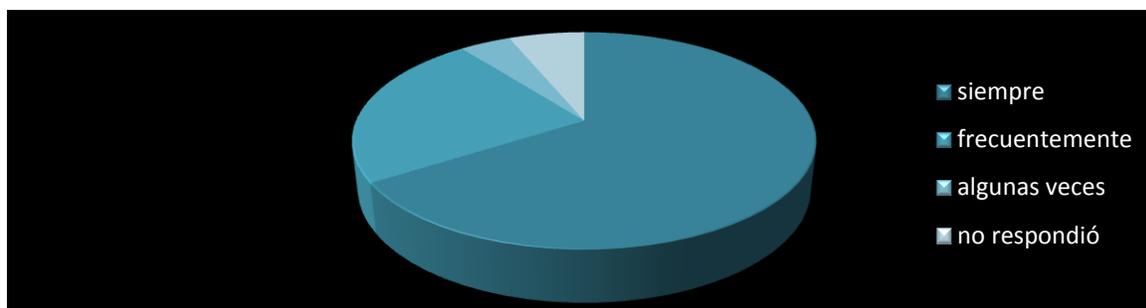
De acuerdo con los instrumentos de autoevaluación (el total es de 26 estudiantes) el 53.8% no realizó la lectura y el otro 46.1% indicó que sí, sin embargo en los registros de la observación se encontró que para la primera sesión (a la cual asistieron 25 estudiantes) de la secuencia sólo tres estudiantes levantaron la mano para comentar la lectura, es decir el 12%, para la segunda clase (a la cual

asistieron 20) 15.34% y en la tercera sesión (a la cual asistieron 20) leyó el 30% del total de asistentes. Lo cual representa que el índice de lectura era muy bajo y que se incrementó muy poco en relación con el número total de aquellos quienes asistían de manera regular y lleva a sospechar que la lectura elegida no fue la adecuada, pese a que tenía un lenguaje claro y fluido.

En ambas prácticas, la incorporación de material didáctico diverso y de lecturas cortas tenía la intención de captar la atención del grupo, reforzar los conocimientos, motivar la participación, estimular el pensamiento creativo, crítico y reflexivo, orientado a vincular la información que obtenían los estudiantes a su vida cotidiana e incrementar los índices de lectura, aunque como se observa en el grupo 3 esto no ocurrió.

Resultados sobre las actividades de aprendizaje

Al preguntarles a los estudiantes del **grupo 1** si se presentaron ejemplos que les ayudaron a comprender los temas, 31 estudiantes (65.9%) respondieron que siempre, 11 (23.4%) que frecuentemente, 2 (4.25%) que algunas veces y 3 (6.3%) no respondieron la pregunta.

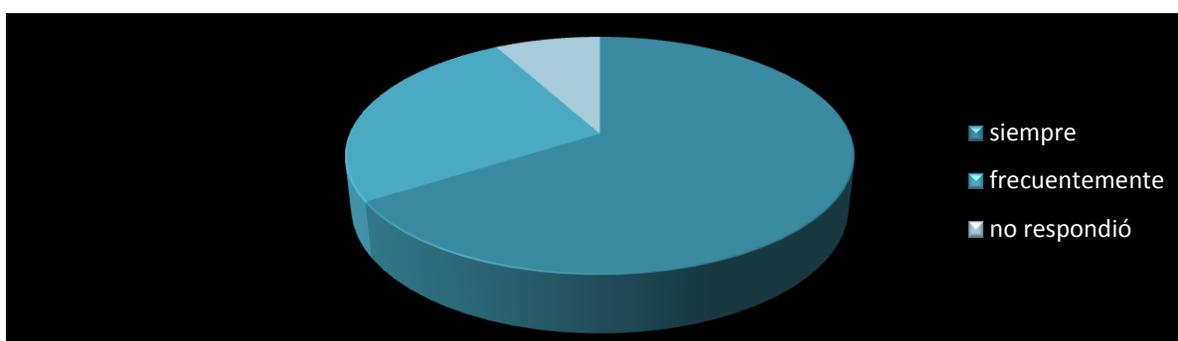


Cuadro 10. Elaboración propia

Los estudiantes comentaron que “siempre relacionaba con ejemplos que te ayudan a comprender y entender mucho mejor el tema”, “en los videos y durante la clase se dieron ejemplos entendibles”, “eran ejemplos actuales”, “con ayuda de ejemplos y comparaciones entre distintos ideales se logró una mayor comprensión”, “la realidad que vivimos el mayor ejemplo”, “porque nos mostraba

videos que complementaban el tema que ella nos estaba enseñando”, “trajo videos muy buenos”, “nos hablaba con ejemplos en la vida actual”, “sí, nos explicaba excelente y sus ejemplos eran muy claros”, “relacionando los temas con la situación actual”, “porque es clara y usa un lenguaje comprensible para mí”, sólo hubo un estudiante que respondió “muchas veces no comprendía”.

Al interrogar si se aclararon las dudas que surgieron en el grupo, 31 (66%) estudiantes respondieron que siempre, 14 (26%) que frecuentemente y 4 (8%) no respondieron la pregunta.



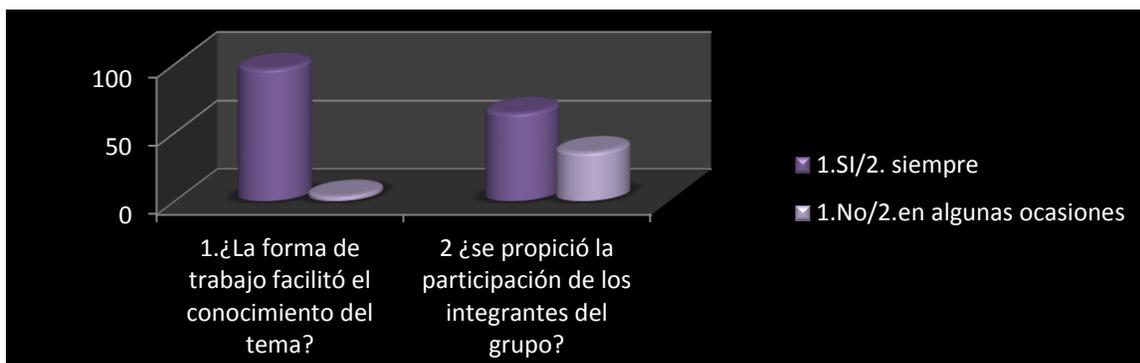
Cuadro 11. Elaboración propia

Los comentarios que escribieron los alumnos fueron: “siempre fueron claras y de muy buen modo”, “trataba de explicarnos con un lenguaje muy sencillo y dinámico”, “mencionaba ejemplos respecto a las dudas”, “nos explicaba minuciosamente”, “porque a todas las preguntas les dio respuestas claras”, “respondía a nuestras dudas, no te daba vueltas”, sin embargo hay dos cuestionarios que dicen que en algunas dudas no entendió muy bien la respuesta y otro que dice que “algunas parecían poco incomprendidas”(sic).

Mientras que en el **grupo 3** las preguntas donde se cuestiona si se anotó el título del tema a tratar en clase y si se establecieron con claridad los objetivos en la clase, el 100% de los estudiantes respondieron en ambas preguntas que sí, lo cual permite a los estudiantes tener claridad de qué es lo que se va a estudiar durante las sesiones.

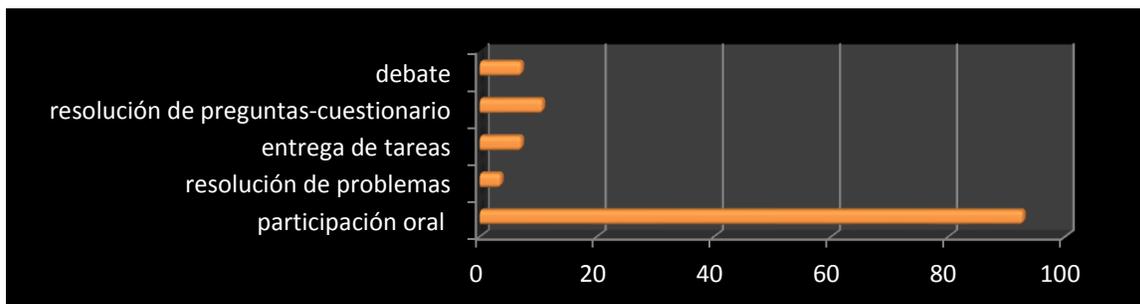
En la pregunta que hace referencia a si la forma de trabajo facilitó el conocimiento del tema el 96.4% dijo que sí y el 3.6% que no, mientras que en la pregunta que

versa sobre si se propició la participación de los integrantes del grupo el 64.3% anotó que siempre y el 35.7% que en algunas ocasiones, lo cual permite identificar que un gran porcentaje considera que la participación sólo se propició algunas ocasiones.



Elaboración propia

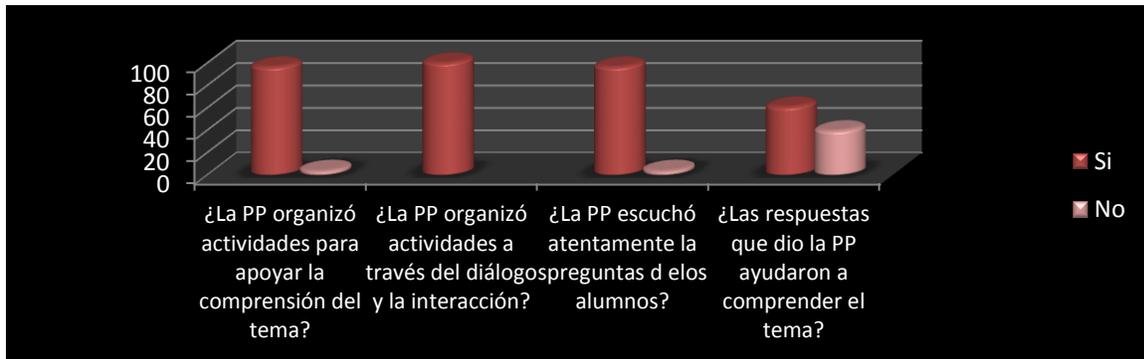
En cuanto a las modalidades que permitieron su participación en clase señalaron que un 92.8% lo logró a través de la participación oral, el 3.6% mediante resolución de problemas, el 7.1% a través de la entrega de tareas, el 10.7% mencionó la resolución de preguntas – cuestionario y otro 7.1% mediante el debate.



Elaboración propia

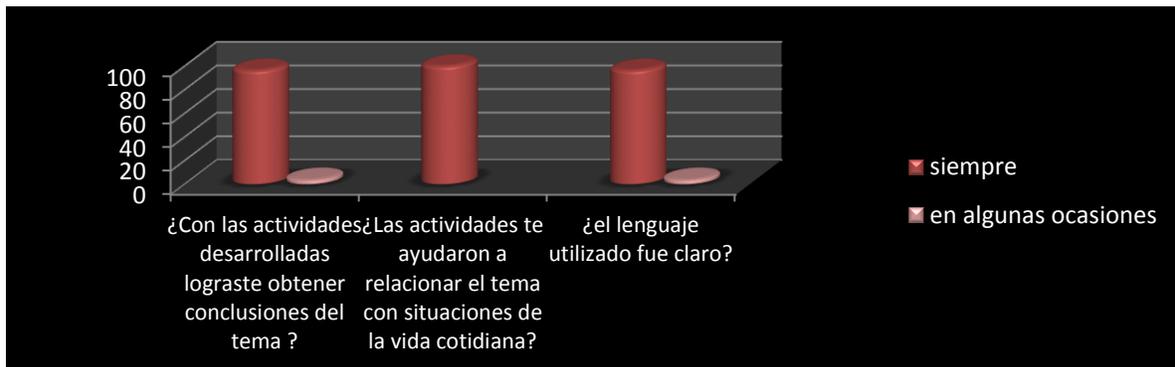
En una pregunta donde se cuestionaba si la PP organizó actividades para apoyar la comprensión del tema el 96.4% dijo que sí y el 3.6% que no, en la que se pregunta si se propició la participación activa de los alumnos a través del diálogo y la interacción, el 100% dijo que sí, en la que se interroga acerca de si la PP escuchó atentamente las preguntas de los alumnos, el 96.4% dijo que sí y el 3.6% que no, mientras que al preguntar si las respuestas que esta dio ayudaron a

comprender el tema el 60.7% dijo que siempre y el 39.3% que en algunas ocasiones.



Elaboración propia

Cuando se pregunta si con las actividades desarrolladas en clase los estudiantes lograron obtener conclusiones del tema o temas el 75% dijo que siempre y el 25% que en algunas ocasiones, en la que se refiere a si las actividades desarrolladas ayudaron a relacionar aspectos del tema con situaciones de la vida cotidiana el 71.4% dijo que siempre y el 28.6% que en algunas ocasiones, en la 12 cuando se pregunta si el lenguaje fue claro el 89.3% dijo que siempre y el 10.7% que en algunas ocasiones.



Elaboración propia

Por otro lado se observa a través del instrumento de evaluación que algunos estudiantes señalaron “pude diferenciar entre la situación de antes y la de ahora”, “conocí las distintas reformas y las opiniones de los compañeros”, “conocí las ventajas del nacionalismo y las desventajas del neoliberalismo”. Lo que permite

dilucidar que en cierta medida los estudiantes vincularon ambos procesos históricos y los trasladaron a la realidad actual.

Resultados sobre la participación

Se considera que estas actividades también lograron su objetivo. En el **grupo 1**, ya que los estudiantes señalaron que la PP “estaba de buen humor y frecuentemente preguntaba si había alguna duda después de exponer”, “pidió al grupo que participara más activamente, te tomaba la palabra”, “aunque no participé logró que otros compañeros se interesaran en el tema”, “si ella no me hubiera preguntado nunca hubiera participado”, “las actividades facilitaron la participación en el grupo”, “aunque no supieras mucho no criticó lo que pensabas o si te equivocabas”, “incluso trajo una pelota para que el que la atrapara participara”, “permite la participación a pesar de que estuviéramos mal”, “nos brindaba la oportunidad de exponer nuestros puntos de vista”, “si te quedabas trabado en algo te daba la pauta para seguir”, “yo casi no participo en las clases de historia pero con ella pude participar más”, “fue muy paciente y llevaba a cabo métodos que inducían la participación”, “nos invitó a participar de una manera muy didáctica”, “hizo que participaran todos”.

Sin embargo los únicos datos con los que se cuenta sobre el **grupo 3** son sólo de orden cuantitativo y aunque la mayoría de los datos arrojan que la PP propició la participación (64.3%), el 35.7% señaló que esto sólo se llevó a cabo en algunas ocasiones, sin embargo existe un vacío importante en la información ya que no hay comentarios que permitan saber de qué manera se fomentó la participación.

Resultados sobre las promoción de valores y actitudes

Del **grupo 1** se recuperan comentarios que permiten observar la promoción de valores y actitudes como “aunque no supieras mucho no criticó lo que pensabas o si te equivocabas”, “permite la participación a pesar de que estuviéramos mal”,

“nos brindaba la oportunidad de exponer nuestros puntos de vista”, “si te quedabas trabado en algo te daba la pauta para seguir”, estaba de buen humor”, “la profesora no crea un ambiente aburrido sino de respeto y atención”.

Mientras que en el **grupo 3** el 96.4% señaló que la PP promovió un buen ambiente de trabajo y el 3.6% dijo que no, por otro lado, el 100% señaló que se promovió la tolerancia. Además se encontró que en sus autoevaluaciones mencionaron que pusieron en práctica, el respeto, la tolerancia y la responsabilidad.

Evaluación por parte de los profesores titulares

Al respecto de la estrategia de intervención el **profesor 1** señaló que la PP:

manifestó conocimiento de la disciplina, trató el tema con secuencia lógica de acuerdo con el programa de estudios. La estrategia empleada incluyó ejemplos y ejercicios acordes con la temática que trató, proyectando el hecho histórico con la realidad que priva en nuestro país.

La profesora planeó excelentemente bien las cuatro sesiones, toda vez que retomó conocimientos previos, expuso claramente los subtemas a desarrollar en su práctica mediante la introducción, mostró seguridad y condujo al grupo hacia el logro de los propósitos planteados a los alumnos desde el principio. Motivó al grupo en el tema referido por la dinámica empleada. Utilizó pizarrón y plumones, software para distintas presentaciones, dotó de material impreso, así como copias de periódicos de la época.

Durante las cuatro sesiones la profesora fomentó a través de su práctica el respeto entre los estudiantes, logró desde la primera sesión, motivar la participación, la reflexión, el interés y dinamismo de éstos. Cabe mencionar que su práctica redundó en el conocimiento de que la historia se vincula al presente y a su vida cotidiana.

La profesora realizó una evaluación continua a lo largo de las cuatro sesiones de su práctica docente.

En cuanto a la evaluación realizada por el **profesor 3** se señaló que a través de la secuencia didáctica la PP

mostró un buen dominio del tema, indicó los objetivos, aplicó diversas actividades como lectura, explicación de presentaciones, videos y debate

Los temas tratados tuvieron una coherencia con el propósito de la unidad y el programa de la asignatura. La profesora promovió la reflexión, logró vincular los temas a la vida cotidiana, promovió habilidades como la investigación y el diálogo y valores como el respeto, el compromiso social y la cooperación. Lo cual permite observar que los objetivos propuestos para las sesiones se cumplieron en su mayoría.

Evaluación a la actividad central: el debate

Cuando llegó el día señalado para que los estudiantes presentaran sus argumentos en el debate, se notó que en ambos grupos la mayoría de los estudiantes llegaron antes de que comenzara la actividad, llevaban sus argumentos por escrito, algunos iban vestidos de manera distinta a la habitual, ya que algunos llevaban saco, camisa y “pantalón de vestir”. Durante la dinámica algunos asumieron con rigurosidad el papel que defendieron, se notaban apasionados al dar los argumentos y contraargumentos en las distintas rondas, algunos de ellos usaron tecnicismos acerca del tema en cuestión y al final señalaron que tenían ganas de debatir más.

Como se mencionó con anterioridad, los argumentos debían estar fundamentados en información veraz, proporcionar una exposición adecuada de los hechos, ser coherentes y proporcionar conclusiones, no deberían incorporar insultos o descalificaciones, estos elementos serían evaluados en ambos grupos.

Pese a que en el **grupo 1** los estudiantes señalaron que el debate les permitió relacionar el cardenismo con la actualidad y que era una actividad que les gustó realizar y les permitió aprender.

Por ejemplo durante el debate el equipo responsable de defender el *nacionalismo* abordó la importancia del Estado en el desarrollo económico, político y social, hizo referencia a la captación de ingresos a través del petróleo, los beneficios de la nacionalización de los ferrocarriles y el impacto de la reforma agraria a la producción agrícola y al incremento de la calidad de vida del sector campesino, así como de la serie de derechos que beneficiaron a los obreros en el país. Mientras que el equipo *Neoliberalismo* hizo referencia a la importancia del libre mercado, la

libertad individual y el crecimiento económico, que posibilitaría la mejora y el abaratamiento de distintos servicios a través de la competencia comercial. Esto dio muestra de investigación, lectura, de la organización de su información.

Sin embargo se valoró la necesidad de que dentro de los instrumentos de evaluación se incorporara un espacio para que los estudiantes reflexionaran al respecto, por ello en la **práctica tres** se insertó en la autoevaluación: el debate.

Así al preguntar cómo actuaron en el debate y qué aprendieron con éste, los estudiantes del **grupo 3** señalaron “nunca pongo atención y ahorita puse y participé”, “a escuchar y participar”, “los cambios que se han dado del cardenismo hasta ahora”, “a hablar con más fluidez”, “ayudar a mis compañeros y a mí”, “la época del cardenismo a la actualidad”, “a tomar una postura con buenos argumentos”, “a debatir correctamente”, “a no tener pena al pasar”, “los diferentes puntos de vista a favor y en contra de cada tema”, “a prepararme”, “utilicé información o puntos del quipo anterior para usarlos en su contra”, “a argumentar mejor y a comprender mejor el tema”. Aunque cabe mencionar que un 11.5% no respondió la pregunta y el 2.6%, es decir un estudiante, dijo que no aprendió nada.

Estas respuestas permiten elucidar que los aprendizajes fueron de orden conceptual, actitudinal y procedimental y que la actividad logró promover en cierta medida el aprender a aprender, a hacer y a ser, tal como lo establece el Colegio.

Evaluación general sobre el aprendizaje en clase

En el **grupo 1** al preguntar a los estudiantes ¿Qué aprendiste en estas clases? se hallaron respuestas de orden conceptual y actitudinal tales como: “aprendí la relación entre el periodo de Cárdenas con la época actual”, “que tengo que participar sin miedo de que se burlen de mí”, “que tengo que leer antes de clase”, “dar un juicio crítico del gobierno actual”, “la maestra causó que me diera intriga la historia”, “hacer una comparación entre temas antiguos y actuales así como a relacionarlos”, “cómo se relaciona este periodo con mi vida”, “comprendí de dónde viene la situación que sufrimos en la actualidad”, “aprendí que dentro de la historia está la consecuencia de lo que ocurre en la actualidad”, “aprendí que la

participación es muy importante para que nuestros conocimientos buenos o erróneos se aclaren”, “ que tener las 2 visiones ayudan a una buena formación”.

Mientras que al preguntar lo mismo en el **grupo 3** los estudiantes señalaron que aprendieron “a reconocer mejor los problemas sociales”, “sobre las reformas”, “reflexionar y contrastar la actualidad con la época del cardenismo”, “la época cardenista, el nacionalismo, neoliberalismo y a debatir en clase”, “responsabilidad”, “más sobre el periodo cardenista y el gobierno actual”, “sobre la privatización del petróleo y las tierras”.

En suma: la mayor parte de las evaluaciones hechas por los estudiantes indican que el desempeño de las actividades de la práctica docente se realizaron de manera adecuada, en ellas señalaron que adquirieron conocimientos de los temas tratados, que éstos pudieron ser vinculados a su vida cotidiana y que también adquirieron valores.

Esto permite observar el cumplimiento de los objetivos que se plantearon al inicio de la secuencia didáctica con respecto a la vinculación de los procesos históricos pasados a los actuales, la transferencia de conocimientos, la promoción de valores a través de las diferentes actividades y materiales didácticos elegidos.

3.5 Reflexión final sobre la estrategia de intervención

Primero es necesario señalar que se encontraron diferencias sustanciales en la aplicación de la misma estrategia en ambos grupos, se sabe que hay diferentes elementos a considerar que permiten establecer las distinciones, como el horario de clase y los métodos empleados por los profesores, sin embargo lo que se hará en esta breve reflexión es mostrar los resultados y las problemáticas presentadas durante la secuencia de intervención.

Grupo 1

- Se incrementaron los índices de lectura durante la secuencia, al parecer esto fue resultado de la elección de materiales de lectura breves.
- Las actividades que buscaron propiciar confianza en el grupo permitieron la participación de la mayoría del grupo.
- En el debate participaron 46 de los 48 estudiantes que se presentaron a realizar la actividad, es decir participó el 95%.
- Los argumentos presentados durante el debate eran coherentes y sólidos, la mayoría dio muestra de escuchar los que fueron proporcionados por el equipo contrincante y se elaboraron contraargumentos y réplicas adecuadas.
- Las actividades realizadas en clase dieron muestra de la comprensión de las lecturas, videos y exposiciones, y propiciaron reflexiones coherentes, sin embargo algunos estudiantes tenían dificultades para expresarse adecuadamente de manera oral (por ejemplo en una ocasión en lugar de utilizar la palabra *importancia* utilizaron *importación*).
- La mayoría de los estudiantes realizaron las tareas indicadas.
- En algunos trabajos escritos se encontraron faltas de ortografía, sin embargo no aparecían de manera recurrente, debido a que el profesor era estricto a este respecto y los estudiantes ponían cuidado en ello.
- Los estudiantes prestaron atención a las actividades y a las participaciones de sus compañeros.
- Realizaron reflexiones críticas acerca de su realidad, situación que también trabajaban con el profesor titular.

Debido a la observación de errores en la planeación, como la falta de tiempo, el no recoger el IPCP, al ajustar la secuencia para el **grupo 3** (ya que las problemáticas presentadas parecían ser más agudas que en el grupo anterior), se abrió un espacio de trabajo mayor para que los equipos realizaran lecturas en clase, se trató de propiciar el interés por conocer el tema, sin embargo se observó que:

- Los índices de asistencia disminuyeron y el promedio fue de 22 estudiantes de los 24 que asistían en promedio.
- Los índices de lectura se incrementaron mínimamente a lo largo de la secuencia, pese a que se trabajó con una sola lectura que se fue revisando de manera dosificada a lo largo de tres sesiones.
- Las actividades que buscaron propiciar confianza en el grupo aumentaron mínimamente la participación, aunque en el debate participaron 20 estudiantes de los 26 que se prepararon para la actividad, es decir participó el 76.9%.
- En la sesión donde se presentó el debate asistieron 31 estudiantes, probablemente para recibir una calificación ya que el profesor determinó que la actividad sería parte de su evaluación sumativa, 6 de ellos no se habían presentado a ninguna sesión de la secuencia didáctica, por lo que durante el debate se les permitió participar como espectadores.
- Algunos de los argumentos presentados durante el debate no eran sólidos ya que se proporcionaba información errónea, dos equipos dieron muestra de no haber preparado adecuadamente sus argumentos y uno de estos no dio ninguna respuesta en la ronda de contraargumentación, pese a que se les motivó y se invitó a sus demás compañeros de equipo a participar en su lugar.
- Las actividades realizadas en clase dieron muestra de la falta de lectura, de que comprendían más lo que había en los videos que en las exposiciones, en los trabajos escritos se encontraron múltiples faltas de ortografía y falta de coherencia en los trabajos, además los equipos no entregaron trabajos, ni realizaron las tareas señaladas.
- Algunos estudiantes mostraron desinterés por la clase, ya que al presentarse las exposiciones o las participaciones de sus compañeros, hacían uso de su celular, se enviaban notas o conversaban de otros temas ajenos a la materia.

Al respecto de la **práctica 3**, se observó que la estrategia no fue suficiente para profundizar mayormente en el contenido del tema, a pesar de que los estudiantes lograron adquirir un nivel de conocimientos general acerca del Cardenismo que les permitió contrastar este contexto histórico a la actualidad, fue un conocimiento

muy básico con relación al esperado. Esto lleva a reflexionar que los resultados de la secuencia de intervención no lograron modificar totalmente las problemáticas ya antes señaladas y se puede suponer que se debe a la falta de disciplina por parte del grupo, generada por la dinámica de trabajo que imperaba en el grupo.

A decir de la puesta en marcha de la estrategia de intervención: el debate como actividad que permite poner en práctica el aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, cabe destacar que tuvo como finalidad impulsar el desarrollo de algunas habilidades, conocimientos y valores planteados en los principios pedagógicos del Colegio y promover el interés de los estudiantes en el estudio de la Historia a través de vincular un proceso histórico con el actual, ya que

Lograr que los alumnos se interesen por el estudio de la historia descubriendo el haz de hechos de diversa naturaleza que se producen al unísono en una localidad, un país, una región y en el mundo, es de por sí una tarea compleja, en tanto los alumnos no siempre entienden para qué estudiar el pasado, si ellos viven en el presente con problemas diversos que no logran conectar con el pasado. Esa es una de las claves de la enseñanza de la Historia, poder conectar al alumno, que se encuentra en el presente, con ese pasado que la disciplina estudia en la escuela, mientras que lo aprendido de la historia tenga utilidad para insertarse en la vida social y asumir una adecuada posición en el contexto social en que vive (Reyes, 2013:3)

No obstante es necesario reflexionar que pese a que en ambos grupos tanto los estudiantes como los profesores titulares señalaron varios elementos positivos que permiten dar cuenta del cumplimiento de los propósitos de la estrategia de intervención, se considera que la secuencia didáctica realizada en un lapso tan breve, únicamente proporcionó una solución parcial a las dificultades identificadas en ambos grupos y a la aplicación de dichos principios pedagógicos.

Por ello se considera que la puesta en marcha de una estrategia didáctica que plantee promover la lectoescritura, la investigación, la participación y la adquisición de una postura crítica, acompañada de la promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación, sirviéndose de diversas técnicas y actividades, deberá ser trazada de principio a fin en los cursos, con la intención de que los estudiantes introyecten estos conocimientos, habilidades y actitudes,

trasladándolos a su vida cotidiana. Esto posibilitaría que algunos de los objetivos planteados en el proyecto del Colegio pudieran consolidarse en la práctica.

En ese sentido la labor del docente se debe repensar a partir de la conceptualización que el CCH mantiene sobre él, y es que se deben buscar métodos y alternativas que propicien que los educandos se apropien de su proceso educativo y que les permita concebirse como sujetos históricos capaces de incidir en su realidad social. En ese sentido

El docente de Historia de hoy no puede pensar en los términos que lo hace un profesor positivista, único protagonista del proceso, conocedor de la verdad, aportador de datos fácticos provenientes solo de documentos y que ofrece una visión distorsionada de la historia al centrarla solo en los elementos políticos, diplomáticos y militares de la actividad de las personalidades históricas. Aquí cabe una sola estrategia de aprendizaje: la memorización de hechos, procesos y fenómenos históricos y el transcurrir en la historia de las grandes personalidades.

El docente de Historia debe potenciar estrategias didácticas que favorezcan la calidad del aprendizaje de esta asignatura. La enseñanza de la Historia desde una perspectiva estratégica implica que el docente desarrolle estrategias de enseñanza que favorezcan las estrategias de aprendizaje de los alumnos. De esta manera se favorece el aprendizaje estratégico de los alumnos y se enseña a aprender y se aprende a aprender (Reyes, 2007:9)

Así, uno de los retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia es que los profesores promuevan el aprender a aprender historia a través de métodos que les permitan a los estudiantes apropiarse de la historia y ya no sólo memorizar fechas y datos, métodos que promuevan el aprender a hacer a través de realizar actividades que permitan poner en práctica lo aprendido. El debate, el juego de roles, las estrategias basadas en la mayéutica, las preguntas esenciales, las investigaciones bibliográficas, la revisión de fuentes primarias, la elaboración de documentales, entre otras, son herramientas útiles y atractivas que están a nuestro alcance, rompen con el tedio y fomentan la investigación, la escritura, la lectura y la comprensión conceptual de los procesos históricos. De la misma manera habrá que buscar estrategias que lleven a los estudiantes a aprender a ser sujetos comprometidos y responsables con su proceso educativo y con la sociedad.

Conclusiones

La educación y la enseñanza son elementos de reproducción capaces de contribuir a perpetuar un orden social o generar una ruptura con éste. Dentro de la modernidad capitalista, éstas se han centrado en reproducir el orden dominante a través de la formación de alumnos dentro del aula bajo relaciones sociales que reproducen la estructura jerárquica de la sociedad.

En nuestro país el proyecto educativo dominante generó un trabajo docente marcado por la relación antagónica profesor-sujeto estudiante-objeto. La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades representó un cisma con la educación tradicional, a partir de una propuesta educativa alternativa, cuyo elemento más revolucionario fue que el estudiante se concibió como el protagonista del proceso educativo y el profesor como un compañero responsable de éste en su proceso de aprendizaje, sin embargo a casi 45 años de su creación, es posible elucidar que el proyecto no se cumplió de manera cabal.

Golpeado por las políticas internacionales, dicho proyecto ha sido transformado de manera sustancial para ajustarse a las tendencias educativas dominantes que buscan la incorporación masiva de estudiantes al mundo del trabajo, así a través de diversas reformas, la práctica docente también se ha ido modificando y aproximado nuevamente a los cánones educativos dominantes.

Hoy frente al avance del neoliberalismo y las repercusiones de éste en el ámbito educativo, la recuperación cabal de los principios pedagógicos: aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender, se vuelve necesaria para poder hacer frente a la enseñanza tradicional y a la mercantilización de la educación.

Por ello se consideró necesario observar cómo es que la puesta en marcha de las políticas neoliberales ha repercutido en la práctica docente de los profesores del Colegio. De acuerdo con lo observado en el estudio de caso realizado para esta investigación, la práctica de los principios pedagógicos se cumple de manera parcial preponderando la puesta en marcha del aprender a aprender sobre el

aprender a hacer y a ser. Sin embargo, en múltiples ocasiones el aprender a aprender, alejándose de la propuesta del Colegio, se centra en la memorización y la repetición, en que los estudiantes proporcionen la respuesta acertada, así

la reproducción y la memorización no favorecen la educación moral, la repetición mecánica genera simuladores que no asumen su papel crítico en la sociedad. Solo la elección de métodos productivos, problémicos y reflexivos que impliquen el protagonismo activo de los alumnos mientras aprenden garantiza la educación [integral] de los alumnos (Reyes, 2013:22).

Así, el sentido de enseñar que propone el CCH debiera extenderse a “la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (Freire, 2012:28).

Por ello habrá que considerar que si los tres principios se practicaran a la par y en el sentido original del proyecto, harían posible una verdadera formación integral del estudiante, ya que les permitiría no sólo tener las herramientas para conocer sino para llevar a la práctica lo aprendido y adquirir valores cívicos y éticos que se trasladaran fuera del aula.

Esto a su vez posibilitaría a los estudiantes concebirse como sujetos históricos activos capaces de analizar, interpretar y comprender la realidad en la que se desenvuelven con la intención de llegar a, lo que el propio Colegio se planteó alguna vez: que sean capaces de transformar su realidad. Sin embargo a través de la reforma realizada a los planes y programas de estudio en 1996, uno de los objetivos que era formar a los educandos a través del método histórico, desapareció y actualmente la materia de Historia de México presenta uno de los más altos índices de reprobación, debido a varias razones:

- En el análisis de los programas se observa que incluso aquellos aprendizajes de orden procedimental y actitudinal poseen elementos de orden conceptual. Así, cubrir los contenidos temáticos representa una constante preocupación por parte de los profesores y la dinámica de clase se centra en ello.

- Por esta razón los educandos no encuentran relación entre la historia y su vida, y al centrarse en la memorización, la materia les parece aburrida y tediosa.
- Los estudiantes de este nivel siguen presentando problemáticas agudas para comprender textos, para redactar, leer, escribir y para transmitir sus ideas de manera adecuada, que traen arrastrando desde los niveles anteriores y que ponen en evidencia las problemáticas estructurales de la educación en México.
- Los grupos de las distintas materias (entre ellas la de Historia de México) están conformados por más de 50 alumnos, lo cual representa una dificultad para que los profesores implementen estrategias específicas que permitan desarrollar las distintas habilidades que lleven a los estudiantes concebirse como sujetos históricos.
- La mayoría de los docentes son de asignatura y tienen una gran carga de trabajo, al tener designados más de 4 grupos o laborar en otras instituciones para complementar sus salarios.

Por otro lado es necesario apuntar que aunque los profesores dicen conocer de qué tratan los principios pedagógicos que traza el proyecto, ellos mismos indican que una de las problemáticas que impiden practicarlos es la falta de actualización y de conocimiento del modelo del CCH, ya que desde la desaparición del CISE, los cursos de formación docente han quedado en manos de los propios profesores de los planteles y este recurso se utiliza más como una oportunidad para obtener puntos que para promover nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Esto repercute en que durante las clases los profesores de la materia recurran de manera prioritaria al estilo de la enseñanza tradicional que se basa en la exposición magistral, mientras que la aplicación de actividades dinámicas, lúdicas y tecnológicas son utilizadas pocas veces y aunque las problemáticas más agudas del grupo son identificadas, no se hace uso de alguna estrategia que les permita dar solución a ello.

Por otro lado se identifica también que a pesar de que la personalidad y por ende las actitudes de los profesores son totalmente distintas, se encuentra como común

denominador, la falta de promoción de valores y actitudes que permitan inducir al estudiante a la curiosidad, a la creatividad y a hacerse responsables de su proceso educativo ya que “nadie nace generoso, crítico, honrado o responsable. Nosotros nacemos con estas posibilidades pero tenemos que crearlas, desarrollarlas y cultivarlas en nuestra práctica cotidiana” (Freire, 2013:54).

En este sentido la propuesta es la puesta en marcha de una práctica docente orientada a la libertad que permita romper con las relaciones de poder que hay dentro del aula, y que establezca como la tarea fundamental del docente, la de mostrar la realidad como dinámica, como producto de la práctica humana, vinculada al contexto del estudiante, para que al problematizarla sea capaz de desarrollar un pensamiento crítico que lo lleve a cuestionar su realidad y a proponer alternativas para transformarla. Así “el docente no tiene que dedicarse a transmitir el conocimiento, sólo debe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado” (Freire, 2013:54).

Desde esta aproximación fue pertinente considerar algunos métodos y técnicas que permitieran poner en práctica los principios fundamentales del Colegio y tratar de superar las problemáticas identificadas en los grupos con los que se trabajó, de ahí la elaboración de una propuesta de intervención a partir de la implementación del debate y la investigación como actividades centrales.

La propuesta de intervención se implementó a lo largo de cuatro sesiones en cada uno de los cursos, haciendo uso de actividades secundarias que en la medida de lo posible posibilitaron la instrumentación del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. La aplicación de actividades “posibilita que el alumno, sujeto del aprendizaje, llegue a formar los conocimientos, las habilidades y los valores, que desde los objetivos se trazan los docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Reyes, 2013:17).

Por ello es que en primer término se realizó una revisión de los contenidos y se efectuó una nueva propuesta donde éstos se plantearon como un proceso

histórico que se articuló a través de algunos ejes, más que como una serie de temas.

En los cursos de Historia de México II el tema del Cardenismo tuvo como actividad central un debate desde las perspectivas nacionalista y neoliberal. Trabajando sobre dos dimensiones históricas distintas, los estudiantes debieron documentarse sobre las actuales reformas del Estado y las implementadas por Lázaro Cárdenas. En cada clase los estudiantes fueron analizando su información y realizando los argumentos que presentaron en la sesión final. Además se trabajaron actividades que fomentaron la reflexión, lo que permitió que en la última clase ellos identificaran el contraste que existe entre el nacionalismo y el neoliberalismo.

Este tipo de actividades tuvieron como finalidad promover la lectura, la escritura, la investigación, la expresión oral, el trabajo en equipo, la participación, la reflexión, el respeto, la responsabilidad y la solidaridad, el pensamiento crítico y una conciencia como sujetos históricos, habilidades y valores que están planteados en los principios pedagógicos del Colegio, para propiciar aprendizajes que los estudiantes relacionen y trasladen su vida cotidiana.

Por supuesto que la propuesta de intervención dentro del aula resulta ser tan sólo un primer paso y el más próximo para proporcionar una solución a las problemáticas que enfrenta el Colegio, sin embargo es necesario considerar una transformación estructural que permita poner en práctica el cumplimiento del proyecto, por ello se considera que sería necesario en primera instancia tener claro los preceptos fundamentales del CCH:

- La formación del estudiantado tanto en la técnica como en la ciencia y las humanidades a través de la comprensión y la aplicación de los lenguajes español y matemático a su vida.
- El dominio de los métodos de la ciencia y de la historia.
- La conformación interdisciplinaria de las áreas de conocimiento.
- El establecimiento de una relación dialógica donde el estudiante se concibe como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor como

orientador y guía, a través de la práctica de los principios pedagógicos aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

A partir de ello sería conveniente que la revisión a los planes de estudio que está por concluirse, tomara en consideración estos principios fundamentales y que por ende se estableciera un equilibrio en los planes y programas de estudio para formar a los estudiantes sin preponderar más el aspecto conceptual, o el procedimental o el actitudinal.

Por otro lado sería necesario considerar la necesidad no sólo de que los profesores conozcan los principios pedagógicos sino también que sepan aplicarlos y trasladarlos de la teoría al aula, por lo que sería necesario reestructurar los cursos de formación docente y que se estableciera una relación con especialistas en la formación didáctica y pedagógica que pudieran contribuir al diseño y aplicación de los cursos.

Sin embargo en el terreno cotidiano, más allá de estas reformas estructurales necesarias, los docentes podemos comenzar dentro del aula, un trabajo para identificar aquellos rasgos que aún se mantienen cercanos a la enseñanza tradicional, para reconfigurarlos en términos de superar la contradicción maestro-sujeto / alumno-objeto con la intención de construir una relación dialógica docente-sujeto / estudiante-sujeto donde se aprenda y enseñe a la vez. Ya que de acuerdo con Freire

Una de las tareas más hermosas y gratificantes que tenemos por delante como profesores y profesoras es ayudar a los educandos a construir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a otros. [...] Lo que no quiere decir que la tarea sea fácil (Freire, 2013:33).

Por ello es urgente repensar nuestra labor en las aulas, ya que como detentores de cierto poder y saber somos sujetos potenciales de perpetrar las formas de alienación que traza la educación neoliberal o de transformar los espacios educativos y nuestra realidad social, a través de reconfigurar la concepción de educación, de nosotros mismos, de los estudiantes y de la relación que debemos establecer con ellos. Tenemos la posibilidad y la tarea fundamental de recuperar

nuestro poder crítico y creador para poder construir la realidad como libertad a través de la praxis.

Así, es necesario comenzar a reflexionar sobre los posibles caminos que permitan la construcción de esta *otra* práctica docente encaminada a la libertad humana, así como la recuperación de propuestas contrahegemónicas que ya han venido trazando este camino, entre ellas el proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Fuentes consultadas

Fuentes bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana [ANUIES] (2008) Diplomado PROFORDEMS. Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, México: SEP.

Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2006) Departamento Regional de Operaciones II. Nota Política. *Un sexenio de oportunidad educativa*. México 2007–2012. Septiembre.

Carretero, Mario. (1997) *¿Qué es el constructivismo?* En Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación (39-71). México: Progreso.

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2009) *Proyecto académico para la revisión curricular. El proyecto curricular del colegio continuidades y cambios en el plan y los programas de estudio*, México: UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2013) Gaceta Amarilla, En *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencia y Humanidades* (83-108). México: UNAM.

Consejo de la Nueva Universidad [CNU] (1970) *Proyecto: Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH)*. JMTC/NU/D/22 25 de agosto de 1970. México: UNAM.

De oña et. al (2010) en Actas de las I jornadas de innovación docente y adaptación al EEES en las titulaciones técnicas, granada 2010 pp. 61-66. Madrid: Godel impresiones

Díaz Barriga, F y Hernández Rojas, G. (2001) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz de Cossío, Roger (1970) *El futuro de nuestras universidades*. En González Tayssier, Jorge y García Palacios Ernesto (2013) *Documentos y testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. CCH-UNAM: México.

Echeverría, Bolívar (2010) *Definición de la cultura*. México: ITACA- FCE.

Eggleston, John. (1980) *Sociología del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Faure, Edgar (1972) *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: UNESCO.

Flores, Olea Víctor (2013), una institución universitaria que exigen la sociedad la moderna y el desarrollo social. En *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades* (115-125). México:UNAM.

- Freire, Paulo** (1978) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores
- Freire, Paulo** (1979) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo** (1998) *Política y educación*. México: México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo** (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo** (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo** (2012) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo** (2013) *El grito manso*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio** (2013) *Por una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI editores.
- García, Ernesto y Placencia, David.** (2013). El proyecto Nueva Universidad. En Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencia y Humanidades (33-37). México: UNAM.
- Gee, Paul James et., al.** (2002) Alineamientos: la educación y el neocapitalismo En: *El nuevo orden laboral Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Giroux, Henry.** (1990) *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González Casanova, Pablo.** (2013). El problema del método en la reforma de la enseñanza. En *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades* (19-32). México: UNAM.
- González Casanova, Pablo.** (2013a). Entrevista en Radio Universidad al Dr. Pablo González Casanova. En *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades* (75-81). México: UNAM.
- González, Tayssier Jorge y García, Palacios Ernesto** (2013) *Documentos y testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. UNAM: México.
- Guillén, Rafael S.** (1980). *Filosofía y educación. Prácticas discursivas y Prácticas ideológicas. Sujetos y cambio histórico en los libros de texto oficiales para la educación primaria en México* (Tesis). México: UNAM.
- Illich, Iván** (1985) *La sociedad desescolarizada*, México: Juan Mortiz/Planeta..
- Lawn, Martin** (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo de enseñanza*, Barcelona: Ediciones Pomares.

- Marx Karl** (1979) *La ideología alemana*. México: Ediciones de cultura popular.
- Marx, Karl** (2013) *Tesis sobre Feberuach*. México: ITACA.
- McLaren, Peter** (1990) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*, Argentina: Paidós
- Muñoz, Corona Lucía Laura y Ávila, Ramos Juventino** (2012) *Población Estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. México: UNAM
- Pérez Juárez, Esther C.** (1987) *Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica* en Margarita Pansza et. al. *Operatividad de la Didáctica*, Volumen II, México: Gerinka.
- Quesada, Rocío** (2001) *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa, Noriega.
- Quinquer Dolors** (1997). *La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. En Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria. (123 a 147)*. Barcelona: ICE/Hosori.
- Reyes, José** (2004) *Un enfoque científico de la interrelación Filosofía, Historia y Didáctica de la Historia*. Las Tunas: CDIP ISP Pepito Tey. 46.
- Reyes, José et. al** (2007) *Enseñanza de la Historia para la escuela actual*. La Habana: Educación cubana, Ministerio de educación, 2007.
- Reyes, José et. al** (2013) *Enseñar y educar desde la Historia*. La Habana: Educación cubana, Ministerio de educación, 2013.
- Reyes, José et. al** (2015) *Enseñar y aprender historia en el preuniversitario*. La Habana: Educación cubana, Ministerio de educación, 2015.
- S.a.** (2013). *Unidad académica del ciclo de bachillerato. En Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencia y Humanidades (93-95)*. México: UNAM.
- Santrock, J.** (2002) *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] – Sistema de Educación Media Superior [SEMS]**(2008) *Ejes de la Reforma Integral de la EMS Cap. 3. En: Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional del bachillerato en un marco de diversidad*, México.
- Sotelo, Adrián** (2009). *A diez años de la huelga estudiantil de la UNAM. En Yo soy Huelguista y soy de la UNAM (31-42)*. México: REDEZ.
- Taba, Hilda** (1974) *Elaboración de Currículo. Teoría y práctica*, México/Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda técnica.

Tyler, Ralph W. (1979) *Principios básicos del currículo*, Argentina: Ediciones Troquel.

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2001), Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato, UNAM: México.

Vázquez Duarte, María (2009). La problemática de la educación pública en México. En *Yo soy Huelguista y soy de la UNAM* (31-42). México: REDEZ.

Weiss, Eduardo (2004) *La gestión pedagógica en la escuela*, UNESCO: México.

Fuentes electrónicas y digitales

Argudín, Vázquez Yolanda (s.f.) *Educación basada en competencias*. Consultado el 27 de mayo de 2015, disponible en: http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/ArgudinEducacion_basada_en_competiciones.pdf

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública [CESOP] (2006), "Antecedentes", en *Educación* [Actualización: 3 de marzo de 2006], consultado el 27 de mayo de 2015, disponible en: www.diputados.gob.mx/cesop/

Centro para la Evaluación de la Educación Superior [CENEVAL] (2010) *Los programas especiales del Ceneval*, consultado el 27 de mayo de 2015, disponible en: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=5689>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (1996) *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM consultado el 10 noviembre de 2014, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2006) *Orientación y sentido del área histórico social*. México: UNAM, consultado el 20 de octubre de 2014, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2009) *Proyecto académico para la revisión curricular. El proyecto curricular del colegio continuidades y cambios en el plan y los programas de estudio*, México: UNAM consultado el 20 de septiembre de 2015, disponible en: <http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/cch/7.pdf>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2012) *Informe sobre la gestión directiva 2011-2012*. México: UNAM, Consultado el 1 de marzo de 2013 disponible en: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/informe_2011-2012_web.pdf

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2012a) *Plan de trabajo 2012-2013*. México: UNAM, Consultado el 1 de marzo de 2013 disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PlanTrabajo2012.pdf>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2012b) Documento Base para la actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar. México: UNAM consultado el 10 de mayo de 2015, disponible en: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Docuemento_base.pdf

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (2014) *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Consultado el 17 de noviembre de 2014 en <http://www.cch.unam.mx/historia>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (s.f.) *Plan de estudios*. México: UNAM consultado el 2 mayo de 2015, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (s.f. a) *Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM consultado el 2 octubre de 2014, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (s.f.b) *Programas de estudio de Historia de México I y II*. UNAM, consultado el 20 de noviembre de 2014, disponible en: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_histmexiyii.pdf

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (s.f.c) *Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México: UNAM, consultado el 23 de abril de 2012, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/historia>

Colegio de Ciencias y Humanidades [CCH] (s.f.d) *Formar y actualizar a los profesores*. México: UNAM, consultado el 20 abril de 2014, disponible en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Punto%203%20Formar%20y%20actualizar%20a%20los%20profesores%204%20abril%202013.pdf>

Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C. (Copeems) (s.f.) *Marco Curricular común*. Consultado el 27 de mayo de 2015 en <http://www.copeems.mx/glosario/Glosario-1/M/Marco-Curricular-Com%C3%BAn-%28MCC%29-49/>

Cruz, César et. al. (2012) *Diagnóstico del área histórico-social*, consultado el 10 de noviembre de 2015, disponible en:
<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticohistoria.pdf>

Didriksson, Axel (2010) *Sobre las (in) competencias de la educación*, en *Dialéctica No. 42*. consultado el 8 de noviembre de 2014 disponible en:
http://www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf

Fuentes Claudio et. al. (2004) *Debates estudiantiles*, manual de apoyo a la docencia, Ministerio de Educación, Chile Consultado el 7 de mayo de 2015 en:
<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Formacion/debatesfinaljulio.pdf>

Domínguez, Chávez Humberto y Carrillo, Aguilar Rafael (2007) *Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México*, en *Revista Iberoamericana de Educación no.43*, OEI consultado el 12 de julio de 2015 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1693Chavez.pdf>

León, Aníbal (2007) *Qué es la educación*. *Educere* [en línea],(octubre-diciembre). Consultado el 27 de mayo de 2015 en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>> ISSN 1316-4910

Macías, Narro Alfredo. (2009). *La RIEMS, un fracaso anunciado*. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 6, (12). Consultado el 1 de noviembre de 2014, disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>

Magos, Guerrero Jaime (s.f.) *el debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada*, UAQ, México consultado el 8 de mayo de 2015, disponible en:
http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Magos_Guerrero_Jaime.pdf

Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.) (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM consultado el 1 de mayo de 2015,
<http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Sánchez Prieto Guillermo (s.f.) *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*, universidad europea, Madrid consultado el 8 de mayo de 2015, disponible en:
<http://abacus.universidadeuropea.es/xmlui/bitstream/handle/11268/3294/S%C3%A1nchez%20Prieto,%20Guillermo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2008) “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional del Bachillerato en un Marco de Diversidad”

en el *Diario Oficial de la Federación*. México consultado el 8 de noviembre de 2014, disponible en:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012) *Reforma educativa*. México. consultado el 18 de mayo de 2015, disponible en:

http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=351&Itemid=694

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012a). Enfoque centrado en competencias. Consultado el 22 de septiembre de 2015 en:

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias

UDLAP (s.f.) *El debate*, UDLAP, México consultado el 8 de mayo de 2015, disponible en:

<http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/files/notascompletas/debate.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2003) Normatividad Académica de la UNAM Docencia y Planes de Estudio Institucional de la Docencia. Modificado y adicionado en la sesión de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario del 30 de septiembre de 2003. Consultado el 22 de septiembre de 2015 en: <http://www.dgelu.unam.mx/nac2-1.htm>

Zenteno, Gaytán Carlos (2013) "El perfil docente en el CCH para el siglo XXI." En *Eutopía Vol 6, No 18* CCH-UNAM: México. Consultado el 18 de noviembre de 2014 en:

http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/Eutopia18_101-107.pdf

Revistas

CCH-UNAM (2012) *Documento base para la actualización del Plan de Estudios: Doce Puntos a considerar*. UNAM: México

Gaceta UNAM (1971, 1º de febrero) UNAM: Ciudad Universitaria

Harvey, David. (agosto-septiembre 2008). *El neoliberalismo como destrucción creativa*. Memoria, 232, 18-29

Prats, Joaquim (2003)"Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales" En: *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Brasil: Universidade Estadual de Londrina.

Ponencias

Calderón Manríquez, Teresa (2014). *Repensar la labor docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. En las memorias del Congreso Internacional de Pedagogía 2015. La Habana.

Documentos inéditos

García, Trinidad (s.f). *Consideraciones sobre la cultura básica* (documento inédito). Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM.

Anexo I Planeación

GRUPO 1

Día 1

Contenidos	Aprendizaje	Secuencia de actividades	Material de apoyo	Tiempo
Presentación	Abre un canal de comunicación y de confianza	Apertura. -La profesora se presenta, realiza una actividad de presentación para conocer el nombre de los alumnos y acuerda la dinámica de las siguientes sesiones y se entrega el formato de autoevaluación dirigida	-Hojas de reúso Formatos -Formatos de autoevaluación dirigida	20 minutos
	Fomenta la participación y la expresión oral	-La profesora presenta los objetivos de aprendizaje y de desarrollo de habilidades y realiza un vínculo entre el pasado y el presente -La profesora expone quién fue Cárdenas	-Presentación PP Ayudada de imágenes Videos acerca del Maximato 4 minutos cardenismo 4 minutos	20 minutos
Biografía de Lázaro Cárdenas	Fomenta la expresión oral	-La profesora hace una exposición al tema -La profesora fomenta la participación del grupo -Se explica qué es un debate y las reglas de operación		20 minutos
Introducción al tema Características principales del gobierno de Cárdenas			PPP	20 minutos
Qué es un debate	Fomenta el trabajo colectivo	-La profesora organiza 8 equipos que a lo largo de las 4 sesiones analizarán la información y construirán argumentos para realizar un debate en la última sesión. - Los equipos se organizan bajo la supervisión de la profesora	Se proporciona material de apoyo: -Testimonios selectos del libro de Adolfo Gilly "el cardenismo una	10 minutos

Trabajo en equipo			utopía mexicana” -Notas de periódicos de la época -Notas periodísticas sobre las actuales reformas	20 minutos
-------------------	--	--	--	------------

Día 2.

Contenidos	Aprendizaje	Secuencia de actividades	Material de apoyo	Tiempo
La relación del gobierno cardenista con los sectores obrero y campesino	Vincular las dimensiones política, económica y social de la época con las actuales	desarrollo -La profesora expone en qué consistieron estas acciones y se apoya de videos e imágenes	-Presentación PP -notas de la época cardenista -Video	20 minutos 10 minutos
El corporativismo	-Comprensión del contexto histórico	-Se asigna un tiempo de participaciones donde la profesora guía una discusión previa acerca del corporativismo		30 minutos
Trabajo en equipo	-Expresión oral y escrita -Análisis y argumentación	-Los equipos comienzan a armar sus argumentos a partir de la información que obtienen		30 minutos
		-La profesora aclara dudas y deja como tarea realizar una comparación entre las reformas del cardenismo y las actuales		10 minutos

Día 3

Contenidos	Aprendizaje	Secuencia de actividades	Material de apoyo	Tiempo
Reforma agraria Nacionalización del petróleo Educación socialista Trabajo en equipo	-Análisis del texto	-La profesora junto con los estudiantes identifican los elementos más relevantes de las lecturas.	Lecturas	20 minutos
	Argumentación	-Expone la reforma agraria La nacionalización del petróleo y la educación socialista	Presentación PP Videos de la época y comerciales de la reforma y del programa solidaridad	40 minutos
		-Participación		25 minutos
	Trabajo en equipo	-Trabajo en equipo revisión de argumentos finales		25 minutos

Día 4.

Contenidos	Aprendizaje	Secuencia de actividades	Material de apoyo	Tiempo
Debate	-Vincular las dimensiones política, económica y social de la época con las actuales	cierre	Productos de los estudiantes	70 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ La profesora resaltarán las reglas de operación del debate en el que ella participará como moderadora ➤ La profesora pide a los alumnos que externen sus conclusiones con respecto al tema 		30 minutos
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ La profesora concluye el tema ➤ Los alumnos evalúan su desempeño y el de la profesora 	Hojas de evaluación, autoevaluación regulada	20 minutos

GRUPO 3

Objetivo planteado en el aula: Que el estudiante comprenda y contraste los procesos políticos, económicos y sociales del cardenismo con los actuales, como el Estado neoliberal y las llamadas reformas estructurales (las reformas energética, al artículo 27 (realizada en 1992) y la educativa)

Sesión 1 Introducción al periodo cardenista

Aprendizaje	Contenidos	Secuencia de actividades	Material de apoyo	Tiempo
<p>El estudiante CONOCE las características generales del periodo Cardenista</p> <p>El estudiante será capaz de organizarse con sus compañeros para trabajar en equipo a lo largo de las sesiones</p>	<p>Qué es el cardenismo</p>	<p>Presentación</p>		
		<p>Los estudiantes y la profesora realizan una actividad de presentación para conocerse. La profesora sensibiliza al grupo para generar una nueva dinámica de trabajo</p>	<p>Hojas y plumas o plumones</p>	<p>15 min</p>
		<p>Diagnóstico</p>		
		<p>La profesora entrega el formato de informe personal de conceptos para que los estudiantes lo respondan.</p>	<p>Formatos de informe personal de conceptos</p>	<p>15 min</p>
		<p>Posteriormente pregunta qué sabemos acerca del periodo cardenista y qué relación tiene este proceso en nuestra vida cotidiana, con la intención de socializar la información que poseen los estudiantes e ir la precisando</p>		<p>15 min</p>
		<p>Precisa información, hace una introducción al tema, proyecta un video de 4 minutos (esta actividad no se encontraba en la planeación) y resuelve dudas</p>	<p>Presentación en Power Point</p> <p>Video Cardenismo. La vida en México en el siglo XX</p>	<p>20 min</p>
		<p>Propone nuevas formas de trabajo para las siguientes 4 sesiones, explica las formas de evaluación</p>		<p>5 min</p>
		<p>Explica qué es un debate y las reglas de operación</p>		<p>10 min</p>
		<p>Organiza los equipos que trabajarán a lo largo de las sesiones sobre los argumentos que presentarán en el debate</p> <p>Trabajan una reflexión en equipo y socializan la información con el grupo</p>		<p>25 min</p>
		<p>La profesora resuelve dudas y señala la siguiente lectura y la tarea</p>		<p>10 min</p>
<p>Realizar preguntas sobre el texto La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940 de Hans W. Tobler</p>				

Sesión 2 La política nacionalista de Cárdenas (se invirtió con la sesión 3)

Aprendizaje	Contenidos	Secuencia de actividades	Material de apoyo	Tiempo
<p>El estudiante identifica las políticas nacionalistas adoptadas por el gobierno cardenista, específicamente la Nacionalización del petróleo y la educación socialista para posteriormente contrastarlas con las reformas neoliberales</p>	<p>Nacionalización del petróleo</p>	<p><i>La profesora recupera elementos más relevantes de la lectura</i></p> <p><i>La profesora presenta algunos videos y audios que proporcionen elementos para la discusión acerca de las políticas cardenistas y las actuales reformas del Estado</i></p> <p>Los estudiantes contrastarán las reformas de Cárdenas en cuanto a la nacionalización del petróleo y las recientes reformas en materia energética</p>	<p>Pizarrón y plumones</p> <p>Audio del mensaje de Lázaro Cárdenas acerca de la expropiación petrolera</p> <p>Comerciales acerca de la reforma energética y educativa (no se llevó a cabo)</p>	<p>5 min</p> <p>13 min</p> <p>10 min</p>
	<p>Educación socialista</p>	<p><i>La profesora presenta el art 3ro sobre la educación socialista y cómo se traslada a distintos proyectos, específicamente las escuelas rurales</i></p> <p><i>La profesora realiza una presentación para precisar y sintetizar la información y resuelve dudas</i></p> <p><i>Los equipos trabajan la argumentación que presentarán en el debate bajo la supervisión de la profesora, quien a la vez resuelve dudas (La actividad se realizó fuera de clase)</i></p>	<p>Pizarrón y plumones</p> <p>PPP</p>	<p>20 min</p> <p>10 min</p>

Sesión 3 La relación del gobierno cardenista con los sectores obrero y campesino

Aprendizaje	Contenidos	Secuencia de actividades	Material de apoyo	Tiempo
<i>El estudiante conoce cómo se forma la estructura del estado mexicano en términos de la organización con los sectores obrero y campesino</i>	<i>La relación del gobierno cardenista con los sectores obrero y campesino a través del corporativismo, la reforma agraria y el partido del Estado PRM</i>	<i>Se revisarán los puntos de la lectura que quedó de tarea para identificar la relación que existió entre el gobierno cardenista y los sectores obrero y campesino</i>	<i>Pizarrón y plumones</i>	10 min
<i>El estudiante CONTRASTA las dimensiones política, económica y social del periodo cardenista con las actuales</i>		<i>La profesora expone en qué consistieron estas acciones y se apoya de imágenes</i>	<i>Exposición PPP</i>	15 min
<i>El estudiante será capaz de organizarse y trabajar en equipo con sus compañeros.</i>		<i>Se abre una ronda de participaciones donde los estudiantes reflexionen acerca del corporativismo y la reforma agraria como medios de vinculación entre el gobierno y los sectores obrero y campesino</i>	<i>Video el cardenismo (no se realizó la actividad)</i>	20 min
		<i>La profesora realiza una serie de conclusiones para precisar información y resuelve dudas</i>	<i>Pizarrón y plumones</i>	5 min
		<i>La profesora señala la siguiente lectura y tarea: buscar notas de periódico acerca de las reformas</i>	<i>Pizarrón y plumones</i>	
		<i>Los equipos trabajan:</i>		
		<i>Un cuadro comparativo entre la época cardenista y la actualidad</i>	<i>Cuadro proporcionado por la profesora</i>	15 min
		<i>Los estudiantes socializan los resultados</i>		15 min
		<i>Argumentación que presentarán en el debate bajo la supervisión de la profesora, quien a la vez resuelve dudas</i>	<i>Lecturas proporcionadas y otras fuentes que lleven los estudiantes</i>	20 min

Sesión 4 El debate y las conclusiones

Aprendizajes	Contenidos	Secuencia de actividades	Material de apoyo	Tiempo
<p>Los estudiantes serán capaces de argumentar su postura frente a sus compañeros</p> <p>Los estudiantes crean un clima de respeto a través de escuchar sin descalificar o insultar a sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes serán capaces de evaluar de manera crítica su desempeño a lo largo de las distintas actividades y sesiones correspondientes a la secuencia didáctica</p>	<p>El debate</p>	<p><i>Se abre la sesión explicando las reglas de operación del debate donde la profesora participará como moderadora</i></p> <p><i>Se abren tres rondas de participación, argumentación, contra argumentación y conclusión</i></p> <p><i>Se abre una ronda de participaciones planteando la pregunta ¿qué aprendimos acerca del periodo cardenista? y al final la profesora resuelve dudas</i></p> <p>Evaluación</p> <p><i>Los estudiantes realizan una autoevaluación dirigida y evalúan a la profesora practicante</i></p>	<p>Pizarrón y plumones</p>	<p>5 minutos</p> <p>1 hora</p> <p>20 minutos</p> <p>25 minutos</p>

Anexo II Instrumentos de evaluación

GRUPO 1

Informe personal de conceptos-procesos

Materia: Historia de México II

Tema: El cardenismo

Objetivo de este ejercicio: Realizar un diagnóstico de los conocimientos que posees acerca del tema y observar cuáles vas adquiriendo a lo largo de las siguientes sesiones.

Indicaciones:

En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos y/o procesos claves necesarios para comprender el tema que estudiaremos durante las siguientes 4 sesiones, al frente de cada uno de estos se encuentra una columna correspondiente a la fecha de la sesión, deberás responder en ellas los conocimientos que tengas y/o que vayas adquiriendo.

NOMBRE DEL ALUMNO:

Concepto y/o Proceso	19 de marzo	31 de marzo
Cardenismo		
Corporativismo		
Reforma agraria		
Expropiación Petrolera		
Educación Socialista		

GRUPO 3

Informe personal de conceptos-procesos

Materia: Historia de México II

Tema: El cardenismo

Objetivo de este ejercicio: Realizar un diagnóstico de los conocimientos que posees acerca del tema y observar cuáles vas adquiriendo a lo largo de las siguientes sesiones.

Indicaciones: En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos y/o procesos claves necesarios para comprender el tema que estudiaremos durante las siguientes 4 sesiones, al frente de cada uno de estos se encuentra una columna correspondiente a la fecha de la sesión, deberás responder en ellas los conocimientos que tengas y/o que vayas adquiriendo.

NOMBRE DEL ALUMNO:

Concepto y/o Proceso	FECHA DE LA PRIMERA SESIÓN	FECHA DE LA ÚLTIMA SESIÓN
Cardenismo		
Corporativismo		
Reforma agraria		
Expropiación Petrolera		
Educación Socialista		

GRUPO 1**Autoevaluación dirigida**

A continuación encontrarás un cuadro donde se muestran los diferentes criterios que deberás evaluar. De acuerdo a tu desempeño en el tema de La época colonial, asigna la calificación que consideres y justifícala.

NOMBRE DEL ALUMNO _____

CRITERIO A EVALUAR		CALIFICACIÓN	JUSTIFICACIÓN
1. Asistencia			
2. Lecturas			
3. Apuntes			
4. Participación			
5. Tareas	a. Informe personal de conceptos		
	b. Reflexión crítica		
	c. Argumentos en equipo		
6. Investigación por tu cuenta			
7. Conocimientos adquiridos			
8. Conocimientos que vinculaste a tu realidad			
9. Trabajo en equipo			
10. Participación en el debate			
11. Otro			

GRUPO 3**AUTOEVALUACIÓN DIRIGIDA**

A CONTINUACIÓN ENCONTRARÁS UN CUADRO DONDE SE MUESTRAN LOS DIFERENTES CRITERIOS QUE DEBERÁS EVALUAR. EXPLICA TU DESEMPEÑO EN LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZARON DURANTE LAS SESIONES DEL TEMA *EL CARDENISMO* Y DE ACUERDO A ÉSTE ASIGNA TU CALIFICACIÓN.

NOMBRE DEL ALUMNO _____

CRITERIO A EVALUAR		DESEMPEÑO QUE TUVISTE EN LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD	CALIFICACIÓN
Asistencia		¿A cuántas sesiones de esta secuencia didáctica asististe?	
Lectura		¿Realizaste la lectura que se indicó?	
Apuntes		¿Realizaste apuntes en clase?	
Participación en clase		¿Cómo fue tu participación en las clases?	
Tareas	Realizar preguntas sobre la lectura	¿Realizaste las tareas Indicadas?	
	Argumentos en equipo		
	Reflexión comparativa entre el cardenismo y la época actual		
Investigación por tu cuenta		¿Realizaste investigación por tu cuenta y cuál fue?	
Conocimientos adquiridos		¿Qué conocimientos adquiriste?	
Conocimientos vinculados a tu realidad		¿Qué conocimientos vinculaste a tu realidad?	
Trabajo en equipo	Reflexión comparativa	¿Realizaste trabajo en equipo, cómo cooperaste?	
	Búsqueda de Información para realizar argumentos		
	Realización de los argumentos para el debate		
Debate		¿Cómo fue tu actuación en el debate?	
		¿Qué aprendiste con el debate?	
Valore		¿Qué valores pusiste en práctica en las sesiones?	

GRUPO 1

Evaluación a la práctica docente

Lee con atención y piensa con cuidado tus respuestas, son muy importantes para tu profesor practicante. Si lo necesitas, utiliza otra hoja señalando el número de pregunta.

1. El lenguaje del profesor fue claro

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

2. El profesor estimulo tu participación e interacción con el grupo

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

3. El profesor mostró disposición para aclarar las dudas del grupo

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

4. Los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron tu aprendizaje

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

5. Las lecturas trabajadas te ayudaron a comprender el tema

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

6. El profesor da muestra de preparar su clase

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

7. Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

8. El profesor presentó ejemplos que te ayudaron a comprender el tema

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

9. El profesor te ayudó a relacionar el tema con aspectos de la vida cotidiana

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

10. Las respuestas que dio el profesor aclararon las dudas que surgieron en el grupo

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

11. ¿Qué aprendiste en estas clases?

12. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en clase?

Proporcionado por Jorge González Rodarte

GRUPO 3**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CUESTIONARIO OPINIÓN DE ALUMNO**Nombre del Profesor **TERESA DEL CARMEN CALDERÓN MANRÍQUEZ**Fecha **17 DE ABRIL DE 2015**

Nombre del Alumno _____

ASPECTOS RELEVANTES DE LA CLASE	
1.- ¿Se anotó el título del tema a tratar en la clase?	Sí () No ()
2.- ¿Se establecieron con claridad los objetivos en la clase?	Sí () No ()
3.- ¿La forma de trabajo del profesor facilitó el conocimiento del tema?	Sí () No ()
4.- ¿El profesor propició la participación de los integrantes del grupo?	Siempre () En algunas ocasiones ()
5.- ¿Cuál fue la forma o modalidad que permitió tu participación en clase?	a) participación oral b) mediante resolución de problemas c) entrega de tareas d) resolución de preguntas - cuestionario d) otros (anotar algunos de estos)
6.- ¿El profesor, organizó actividades para apoyar la comprensión del tema? Anotar el tipo de actividades	Sí () No () Anotar algunas de estas :
7.- ¿Propició la participación activa de los alumnos a través del dialogo y la interacción?	Sí () No ()
8.- ¿El profesor escuchó atentamente las preguntas de los alumnos?	Sí () No ()

9.- ¿Las respuestas del profesor te ayudaron a comprender el tema?	Siempre () En algunas ocasiones ()
10.- ¿Con las actividades desarrolladas en clase lograste obtener conclusiones del tema o temas?	Siempre () En algunas ocasiones ()
11.- ¿Las actividades desarrolladas te ayudaron a relacionar aspectos del tema con situaciones de la vida cotidiana?	Siempre () En algunas ocasiones ()
12.- ¿El lenguaje del profesor fue claro?	Siempre () En algunas ocasiones ()
13.- ¿Cómo se utilizó el pizarrón u otros recursos para apoyar el aprendizaje?	Muy bien () Regular() No lo utilizó()
14.- ¿El profesor inició con puntualidad su clase?	Si () No ()
15.- ¿Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases?	Si () No ()
16.- ¿El profesor promovió un buen ambiente de trabajo y respeto en el salón de clases	Si () No ()
17. - ¿El profesor promovió la tolerancia y la pluralidad de ideas?	Si () No ()
18.- ¿El profesor dio seguimiento a las actividades de clase (tareas, ejercicios, etc.)?	Si () No ()
19.- ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en la clase?	
Gracias por tu colaboración al responder el cuestionario.	
Fuente. Cuadro elaborado por los alumnos del grupo de Práctica Docente III de Ciencias Sociales	

GRUPO 3

Equipo_____ tema a exponer en el debate_____ fecha_____

Nombre de los integrantes del equipo:

Necesidades del país	Cardenismo	Actualidad
Sociales		
Políticas		
Económicas		
Actos realizados por el gobierno frente a dichos problemas	Cardenismo	Actualidad
Sociales		
Políticas		
Económicas		

Anexo III Evidencias de evaluación

Informe Personal de Conceptos Procesos

Grupo 1

Informe personal de conceptos-procesos

Materia: Historia de México II
 Tema: El cardenismo
 Objetivo de este ejercicio: Realizar un diagnóstico de los conocimientos que posees acerca del tema y observar cuáles vas adquiriendo a lo largo de las siguientes sesiones.

Indicaciones:
 En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos y/o procesos claves necesarios para comprender el tema que estudiaremos durante las siguientes 4 sesiones, al frente de cada uno de estos se encuentra una columna correspondiente a la fecha de la sesión, deberás responder en ellas los conocimientos que tengas y/o que vayas adquiriendo.

NOMBRE DEL ALUMNO: Rojas Tapia Tania

Concepto y/o proceso	19 de marzo	31 de marzo
Cardenismo	Corriente ideológica inaugurada por Lázaro Cárdenas: - Reparto de tierras - Creación de instituciones crediticias en beneficio de los campesinos - Construcción de obras de riego	Etapa en la que Lázaro Cárdenas gobernó México: - 1934 a 1940 - Cuatro grandes proyectos: • La reforma agraria • La organización de los obreros • La educación socialista • La expropiación petrolera
Corporativismo	Sistema de representación de intereses en el cual las unidades constitutivas se organizan en un limitado número de categorías singulares, compulsorias, no concurrentes, ordenadas jerárquicamente y diferenciadamente, reconocidas y autorizadas por el estado y que concede un exclusivo monopolio a cambio de obtener ciertos controles en la selección	Sistema económico político social en el que mediante una rígida intervención del Estado se construyen organismos que imperativamente integran a empresarios y trabajadores de un mismo ramo, con el fin de evitar tensiones que surgen en el sistema capitalista debido al antagonismo entre clases sociales.

Reforma agraria	En el norte, se llevó a cabo la Reforma agraria, planeada originalmente por Emiliano Zapata. Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas del Río fueron repartidos 18 millones de hectáreas a las comunidades y ejidos.	El objeto del reparto agrario lanzado durante el gobierno de Cárdenas buscaba no sólo la satisfacción de una demanda popular plasmada en la constitución de 1917, sino la formación de pequeñas unidades productivas, con capacidad de autosuficiencia alimentaria. • Formación de la Comisaría Ejidal: - Representar a los ejidatarios en trámites gubernamentales.
Expropiación petrolera	Quizá la decisión pública más representativa en la administración de Lázaro Cárdenas es la expropiación petrolera. Debido a una combinación de factores entre los que destacaban la debilidad de las economías estadounidenses y británicas durante la década de los treinta.	La existencia de un fuerte conflicto entre los trabajadores de las empresas petroleras instaladas en México y los empresarios extranjeros que pretendían un laudo laboral de la corte mexicana, así como su propia visión de un capitalismo democrático y nacionalista, en el que las industrias básicas (petróleo, siderurgia, etc.) jugaban un papel clave. Cárdenas decretó la expropiación el 18 de marzo de 1938, creando PEMEX.
Educación socialista	La educación socialista que se implementó en México en los años de 1934-1940 es una de las experiencias más singulares que se han conocido en América Latina. Esta reforma educativa tuvo vigencia real solamente durante el sexenio de Cárdenas 1934-1940, pues Avila Camacho le dio otro rumbo a la educación pública liberal.	Factores que influyeron en el surgimiento de la educación socialista: • La escuela rural hizo llegar elementos culturales y útiles para solucionar diferentes problemas de la comunidad. • La guerra cristera. • El censo de la JEP para inspeccionar escuelas religiosas, originó una nueva protesta, se pedía la reforma constitucional propuesta por Cárdenas en 1919 que establecía una mayor libertad para la educación privada, etc...

Informe personal de conceptos-procesos

Materia: Historia de México II
Tema: El cardenismo

Objetivo de este ejercicio: Realizar un diagnóstico de los conocimientos que posees acerca del tema y observar cuáles vas adquiriendo a lo largo de las siguientes sesiones.

Indicaciones:

En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos y/o procesos claves necesarios para comprender el tema que estudiaremos durante las siguientes 4 sesiones, al frente de cada uno de estos se encuentra una columna correspondiente a la fecha de la sesión, deberás responder en ellas los conocimientos que tengas y/o que vayas adquiriendo.

NOMBRE DEL ALUMNO: Boicón Hénder Montserrat

Concepto y/o proceso	19 de marzo	31 de marzo
Cardenismo	Periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas además de impulsar sus ideas políticas. En este periodo de gobierno Cárdenas con apoyo por el sector militar, además de tener una ruptura con Calles, Reforma agraria, la expropiación petrolera y integra al Estado al sector trabajador y campesino.	Es el periodo comprendido por el gobierno de Lázaro Cárdenas quien era un presidente populista que impulso sus ideas políticas, se nacionalizan empresas como la ferroviaria y el petróleo, se reorganiza los sistemas sindical, rural y urbano y también existió una Lucha de clases.
Corporativismo	Cárdenas tenía la intención de organizar a los clases trabajadoras y vincularlos al gobierno	Creo un arreglo político para dominar a las masas. Crea sindicatos para defender sus derechos por lo que los trabajadores lo hacen con más gusto y mejor. Aplicación de la constitución de 1917 del artículo 123°. Apoyo a los huelgas favoreciendo a la libre expresión

Reforma agraria	Es una reforma llevada a cabo por el presidente Cárdenas para beneficiar y apoyar a la clase campesina	Esta reforma fue un fracaso porque las tecnologías para el campo solo llegaban a unas zonas, y a pesar de que se les repartieron tierras a los campesinos no eran las mejores eran las más secas e infértiles.
Expropiación petrolera	Se da el 18 de marzo de 1939 por el presidente Cárdenas en esto se busca que el petróleo mexicano que principalmente era explotado por los extranjeros ahora solo beneficiara a los mexicanos.	Se da el 18 de marzo de 1939 tras que las compañías petroleras extranjeras desafiaron al Estado Mexicano en esta se nacionaliza el petróleo ahora el petróleo mexicano sera en beneficio de los mexicanos. Después de esto nació la empresa Pemex o petroleros mexicanos.
Educación socialista	Buscaba Educar bajo el contexto social, centrarse un poco más en las ciencias y destituirse de la Iglesia totalmente.	

Reflexión crítica sobre la postura que se defendió en el debate

El cardenismo fue una etapa importante de la historia política de nuestro país que también afectó al resto del mundo. Con la toma del poder del general Lázaro Cárdenas del Río, el país dio un giro a como se había encontrado durante mucho tiempo, subordinado al capricho de los Estados Unidos de América y otros países. Cárdenas logró hacer lo que muchos predecesores y sucesores no lograron hacer o por lo menos no de una forma tan radical como él lo hizo en un sexenio, en realidad un tiempo demasiado corto para todas las reformas que realizó.

Entre las reformas que más tuvo un rotundo impacto hacia los demás países, es la petrolera, pues no olvidemos que durante esos momentos se desataba la segunda guerra mundial. México al privatizar el petróleo y declararse neutral durante esta guerra fue el blanco de todos los ojos para ver quien invertiría en el petróleo mexicano, con recelo de los Estados Unidos de América por haber expropiado toda la infraestructura que se había invertido en este país y el simple hecho de que los mexicanos efectuaran como debería el artículo 27° de la constitución.

Y una de las reformas que más beneficios les dieron a los campesinos fue la reforma agraria. Pues Cárdenas fue quien más número de hectáreas repartió a los campesinos no solo beneficiando a un pequeño grupo o repartiendo tierras que fueran infértiles o malas para la agricultura, esto conmocionó al pueblo, el resultado de esto fue el apoyo incondicional del pueblo, esto se vio claramente cuando se realizó la expropiación petrolera y se tuvo que pagar la infraestructura que ya se había apropiado, los campesinos y las clases bajas llevaron los pocos bienes que tenían para poder pagar la deuda que se había obtenido.

Con el apoyo de todas las clases y la cercanía que tenía el presidente hacia las clases bajas, atendiendo sus necesidades y apoyando todos los movimientos que hacen para expresar su inconformidad sin verlas como una forma de expresar sus necesidades, y no como una amenaza o una forma de agresión.

Por lo anterior mencionado opino que Lázaro Cárdenas del Río fue uno de los más importantes presidentes de este país, debido a las reformas tanto petrolera como agraria, por el hecho de beneficiar a la población y con ello al país dándole una forma de independizar su petróleo arrebatándolo de las manos extranjeras, además de apoyar a las clases bajas y dejando que se pudieran organizar.

Aldo Ávila Reyes

Guernán Rosas Bustos Adolfo Grupo: 417-A.

El neoliberalismo es una idea de manera económica para beneficiar al país, esto surgió a finales del capitalismo pero que se dio a notar un poco más al final de la Segunda Guerra Mundial y empieza a notarse más durante el gobierno de Bush y principalmente en EU, ayudando a países en problemas con sus propios gobiernos o en levantamientos de Estado o también por intereses acerca del petróleo, principalmente con Iraq, quien con los acontecimientos podría ser visto la potencia "número 1" pero EU intervino rápidamente.

En México actualmente lo hacen por beneficio propio (beneficio para los presidentes) ya no apoyan a los ciudadanos y si lo hacen es por obligación y no por la necesidad o el deber de apoyar. Hoy en día el país está vendido para los países extranjeros, principalmente EU y México a través de sus reformas pretenden "mejorar el país" pero es solo para beneficio hacia los extranjeros. Todo este sistema es una desonra para el país y mucha gente no lo sabe porque no les es ignorante), si este país fuera diferente sería otra cosa el sistema. Algo que se podría hacer es parar por completo al país, con un día el gobierno no debería que hacer, se pararía el consumo de gasolina, no utilizar el transporte público, no comprar en supermercados, no ir a trabajar un día, y el gobierno estaría perdiendo ganancias. Pero hoy en día las personas son conformistas y no hacen nada para cambiar al país y permiten que gobiernen como quieren. Si la gente no lee y no se informa, y tenemos un presidente ignorante. Estamos perdidos!

Argumentos preparados para el debate

El neoliberalismo.

- A las empresas solo les interesa el dinero y no tu bienestar.
- El estado no interviene por lo que no deberían de existir escuelas, hospitales públicos y todos los servicios y subsidios que te brinda el mismo.
- Tratar de desaparecer sindicatos y derogar prestaciones y leyes sociales que protejan al trabajador nacional.
- También busca establecer jornadas y salarios de acuerdo a sus intereses.
- Creación del monopolio, el cual solo permite una distribución desigual de la riqueza.
- Promueve la propiedad privada como fuente de enriquecimiento.
- A largo plazo en un país origina una deficiente estructura económica y nulos sistemas de producción nacional, bajos índices de empleo, aumento en los impuestos, inflación y disminución al salario mínimo.
- Polarización acentuada entre ricos y pobres. Los pobres son cada vez más pobres y los ricos suelen ser más ricos. Lo cual trae como consecuencia una explotación de mano de obra barata en países como China y Honduras.
- Al haber competencia entre transnacionales y empresas buscan diferencias sus productos, usando técnicas de publicidad y psicológica, donde el consumidor se le incite el producto, hasta aquí no hay nada malo, el problema empieza cuando se utilizan sentimientos y sentimientos de pertenencia, lo cual enajena a la persona, y lo insita al consumismo, consumir en exceso, para sentirse satisfecho. Lo cual ha provocado una tasa alta de suicidios, obesidad en la población y mujeres con problemas de bulimia y anorexia.
- Daño irreversible a la naturaleza al explotar en demasía los recursos naturales, para poder alimentar el consumo desenfrenado.
- Mayor número de desempleo.
- Más impuestos y gastos.

El neoliberalismo.

Argumentos:

- Se basa en el libre comercio internacional con el propósito de mejorar la capacidad
- Se evita las creaciones de monopolios u oligarquías.
- Permite la libertad de expresión, sin ninguna represión.
- Regula solo en materia política.
- No hay desperdicio de recursos ya que se utiliza al máximo.
- Se basan en el libre mercado internacional con el propósito de mejorar la capacidad de exportación de los países.
- Comprar los mejores productos al precio más barato, teniendo así la posibilidad de poder comprarlo.
- Aumento de nivel de vida de ciertos sectores de la población que antes no tenían.
- Ayuda a desarrollar a países.
- Aumento de la tecnología, ya que las empresas transnacionales compiten y se ven obligadas a sacar productos novedosos. El automóvil, el celular y la computadora le ha hecho m'sa fácil la vida a la sociedad, ya que con estos productos se puede realizar el trabajo con más eficiencia.
- La internet ha provocado que tengamos mucho más facilidad para conocer otras culturas, conocimientos, etc.
- Menos intervención del gobierno en la economía.
- México tiene presencia en la economía mundial.

Autoevaluación

Autoevaluación del curso

A continuación encontrarás un cuadro donde se muestran los diferentes criterios que deberás evaluar. De acuerdo a tu desempeño en el tema del Cardenismo, asigna la calificación que consideres y justificala.

NOMBRE DEL ALUMNO Badings Cueto López. 417-B

CRITERIO A EVALUAR		CALIFICACIÓN	JUSTIFICACIÓN
1. Asistencia		9	El fallo es por causas de fuerza mayor. Transporte Público.
2. Lecturas		7.5	No siempre las puedo conseguir
3. Apuntes		8	trato de crear la más relevante de la zona
4. Participación		7	me encantaría haber toda la clase me esfuerzo.
5. Tareas	a. Informe personal de conceptos	7	todo con la tarea tal vez no siempre lo comprenda
	b. Reflexión crítica	6.1	No refuto las tareas. ros
	c. Argumentos en equipo	7.5	hago apoyo, lo más que pude
6. Investigación por tu cuenta		6	me quede con lo más básico.
7. Conocimientos adquiridos		8	Estaba tirando la UN y me di gusto conocer más de mi país.
8. Conocimientos que vinculaste a tu realidad		9	Te abre los ojos para comprender la vida diaria y su comportamiento.
9. Trabajo en equipo		9	Muy buen equipo trabajamos y responsables.
10. Participación en el debate		7	Podría ser mucho mejor.
11. Otro Poder contestar y modo de crear forma		8	No domino en perfección todos los temas actuales, pero el poder contestar

Justificaci. y segura y muestra hacia temas socio-político / en cualquier persona.

Sin el "son de hombre" en una política entre amigos y que ellos por venir de Prudencia ni les impone ni seran, me da buena satisfaccion mejor.

Evaluación de la secuencia didáctica

Lee con atención y piensa con cuidado tus respuestas, son muy importantes para tu profesor practicante. Si lo necesitas, utiliza otra hoja señalando el número de pregunta.

1. El lenguaje del profesor fue claro
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué? *si ya que tenía una buena manera de expresarse además de que si no entendías alguna palabra te explicaba*
2. El profesor estimuló tu participación e interacción con el grupo
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué? *por que te invitaba a participar*
3. El profesor mostró disposición para aclarar las dudas del grupo
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué? *preguntaba bien si se tenían dudas y siempre respondio de la mejor manera*
4. Los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron tu aprendizaje
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué? *eran novedosos y atraían la atención*
5. Las lecturas trabajadas te ayudaron a comprender el tema
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué? *eran lecturas que fortalecían los conocimientos*
6. El profesor da muestra de preparar su clase
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué? *por que plantea muy bien todos los temas y los conoce a la perfección*

7. Tu comportamiento como alumno ayudo a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?
por que aportaba ideas a la clase

8. El profesor presentó ejemplos que te ayudaron a comprender el tema
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?
relacionaba los temas con la situación actual

9. El profesor te ayudó a relacionar el tema con aspectos de la vida cotidiana
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?
el debate nos hizo relacionar el cardenismo con la situación actual

10. Las respuestas que dio el profesor aclararon las dudas que surgieron en el grupo
Siempre (✓) Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?
por que nos explicaba minuciosamente

11. ¿Qué aprendiste en estas clases?
aprendi las características del cardenismo y el neoliberalismo

12. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en clase?
para mi su trabajo es perfecto

Lee con atención y piensa con cuidado tus respuestas, son muy importantes para tu profesor practicante. Si lo necesitas, utiliza otra hoja señalando el número de pregunta.

1. El lenguaje del profesor fue claro

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque usa palabras que todas entendemos y porque todo lo dice muy claro.

2. El profesor estimuló tu participación e interacción con el grupo

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque si ella no me hubiera preguntado yo nunca hubiera participado.

3. El profesor mostró disposición para aclarar las dudas del grupo

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque siempre que mis compañeras preguntaban algo ella les contestaba de buen modo y

4. Los materiales y ejercicios realizados durante las sesiones facilitaron tu aprendizaje ^{trataando de aclarar sus dudas.}

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque nos ponía videos los cuales eran entretenidos y por lo tanto si ponía atención.

5. Las lecturas trabajadas te ayudaron a comprender el tema

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque pude subrayar las cosas más importantes y relevantes de un tema.

6. El profesor da muestra de preparar su clase

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque cuando llega luego luego empieza a dar su clase sin dudar de lo que esta hablando y porque ya trae muy bien preparadas sus diapositivas.

7. Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque para tener un ambiente adecuado se necesitaba poner mucha atención y participar pero estas cosas yo no las realice al 100%

8. El profesor presentó ejemplos que te ayudaron a comprender el tema

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque nos mostraba videos que complementaban el tema que ella nos estaba enseñando.

9. El profesor te ayudó a relacionar el tema con aspectos de la vida cotidiana

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque te ponía a pensar en que afectaban o como beneficiaban en tu vida los temas que ella nos daba.

10. Las respuestas que dio el profesor aclararon las dudas que surgieron en el grupo

Siempre () Frecuentemente () Algunas veces () Nunca () ¿Por qué?

Porque gracias a sus respuestas los temas pudieron comprenderse con mayor facilidad.

11. ¿Qué aprendiste en estas clases?

- A que tengo que participar sin miedo alguno de que mis compañeros se burlen por mi participación.

- Que para poder participar tengo que hacer las lecturas que nos dejen djas antes de

12. ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en clase? la clase.

- Que sea más estricta en cuanto al comportamiento de los alumnos.

Informe Personal de Conceptos Procesos

Grupo 3

Informe personal de conceptos-procesos

Materia: Historia de México II
 Tema: El cardenismo
 Objetivo de este ejercicio: Realizar un diagnóstico de los conocimientos que posees acerca del tema y observar cuáles vas adquiriendo a lo largo de las siguientes sesiones.

Indicaciones:
 En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos y/o procesos claves necesarios para comprender el tema que estudiaremos durante las siguientes 4 sesiones, al frente de cada uno de estos se encuentra una columna correspondiente a la fecha de la sesión, deberás responder en ellas los conocimientos que tengas y/o que vayas adquiriendo.

NOMBRE DEL ALUMNO: Luis Oscar Heredia Aguilar.

Concepto y/o proceso	8 de Abril 2015	
Cardenismo	-Es una forma de pensar sujeta a Cárdenas	Es el periodo en el que Cárdenas ejerció. En él ocurrió: - Plan sexenal - Nacionalización del ferrocarril - Reforma agraria - Creación de organismos sindicales - Expropiación petrolera
Corporativismo	-Tiene que ver con lo laboral	Es cuando las corporaciones se subordinan al estado y se crean sindicatos que son de bajo del agua se entregan a los partidos gobernantes y pueden llegar a un arreglo político.

Reforma agraria	- La tierra es del agricultor que la trabaja	Tiene que ver con que las tierras son del pueblo Mexicano con el fin de su uso, no se venden ni privatizan y son una demanda de la Revolución
Expropiación petrolera	- Oíe No C 	Fue hecha por Cárdenas en respuesta a las revueltas del pueblo
Educación socialista	- Oíe K s está	-Es una forma de educar en donde se busca crear en el estudiante conciencia propia para las demás personas

Informe personal de conceptos-procesos

Materia: Historia de México II

Tema: El cardenismo

Objetivo de este ejercicio: Realizar un diagnóstico de los conocimientos que posees acerca del tema y observar cuáles vas adquiriendo a lo largo de las siguientes sesiones.

Indicaciones:

En el siguiente cuadro se presentan algunos conceptos y/o procesos claves necesarios para comprender el tema que estudiaremos durante las siguientes 4 sesiones, al frente de cada uno de estos se encuentra una columna correspondiente a la fecha de la sesión, deberás responder en ellas los conocimientos que tengas y/o que vayas adquiriendo.

NOMBRE DEL ALUMNO: Tapia Mancillas Josue Jaffeth

Concepto y/o proceso	8 abril 2015	22 abril 2015
Cardenismo	Contra cardenismo alome el poder	Se denominó así a la etapa de gobierno cardenista En esta época hubo muchos cambios tanto como económicos, políticos, sociales y culturales.
Corporativismo		Establecer una transformación de las relaciones. como los sindicatos leyes para sindicatos.

Reforma agraria	Hecho por el partido liberal Exponer el sufragio universal de tierras a hacendados y que los trabajadores si no tenían deudas.	En ella se exponía que tenían que tener ganancias si les daban las tierras si no se las quitaban.
Expropiación petrolera	Fue en 1910 por Rufino Díaz dijo que el petróleo es solo nuestro en territorio Mexi- cano y que no pueden entrar nuevas empresas	1938 por cardenista nacionaliza el petróleo.
Educación socialista		Esta intenta tener el bien común de la población enseñada para los jóvenes para que pudieran operar o supieran como trabajar. esto debido a la expropiación petrolera

Reflexión sobre el cardenismo

Equipo (3)

- Arias Monroy Carolina
- Becerra Cruz Casiel
- Arrieta Constantino Ana Lorena
- Chichia Sanchez Ismael

Reflexión

• En el sexenio Presidencial de Lázaro Cárdenas nació lo que fue la expropiación petrolera que consistía en recuperar el petróleo mexicano que se encontraba en manos de empresas extranjeras. Hoy en día el petróleo mexicano se está "regalando" a las empresas extranjeras para enriquecerlas.

Durante la reforma Agraria de Cárdenas se entregaron tierras a los campesinos para que ellos las trabajaran. Hoy el presidente está "comprando" ~~se~~ quitando esas tierras para que allí se puedan construir aeropuertos o demás empresas.

Grupo 2.

Reflexión sobre el video.

Cardenismo

El llamado así al periodo de gobierno de Lázaro, este apoyó al sector militar, incorporó el sector trabajadores del estado, el sector campesino, mantiene relación con el sector empresarial, mantiene relación con la iglesia.

Entre las más importante que hizo fue la reforma agraria, o reparto agrario. Creó organismos sindicales como la CTM y la CNL, consolidó el corporativismo.

Entre ellas fue la expropiación petrolera.

En el corporativismo las corporaciones de trabajadores y empresarios actúan como mecanismo de control sobre sus miembros individuales.

Débilmente. el video resalta algunas partes que no pasaron en la exposición, como la parte de la expropiación en este dice que los extranjeros se llevan nuestra petróleo y controlan impide eso, en la creación de la CTM fue tomando y se hace un buen asociado a cardenas.

Se muestra como trabajan directamente en las tierras.

Cuadro comparativo: cardenismo- actualidad

Equipo ¹ tema a exponer en el debate Art 27° de 1992 fecha 15-04-15

Nombre de los integrantes del equipo:

Duran Garcia Raul

Hernández Gonzalez Ulises Alejandro

Flores Hernández Eduardo

Vicente Garcia Luis David

Martinez Ramirez Gerson

Necesidades del país	Cardenismo	Actualidad
Sociales	Falta de educación Falta de servicios públicos	Más educación de calidad Mejoramiento de servicios públicos
Políticas	Falta de un gobierno estable	Falta de un buen gobierno
Económicas	Falta de incentivos económicos para el campo	Casi Nulo apoyo a los campesinos y agro- pecuarios

Actos realizados por el gobierno frente a dichos problemas	Cardenismo	Actualidad
Sociales	Creación de instituciones educativas y servicios públicos pertenecientes al país	
Políticas	Creación de partidos políticos y sindicatos para el equilibrio del gobierno	
Económicas	Expropiación del petróleo y ferrocarril, apoyo al campo mexicano con la Ley Agraria	

Autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN DIRIGIDA

A CONTINUACIÓN ENCONTRARÁS UN CUADRO DONDE SE MUESTRAN LOS DIFERENTES CRITERIOS QUE DEBERÁS EVALUAR. EXPLICA TU DESEMPEÑO EN LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZARON DURANTE LAS SESIONES DEL TEMA EL CARDENISMO Y DE ACUERDO A ÉSTE ASIGNA TU CALIFICACIÓN.

NOMBRE DEL ALUMNO Jesús Cantero Aguilar

CRITERIO A EVALUAR		DESEMPEÑO QUE TUVISTE EN LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD	CALIFICACIÓN
Asistencia		¿A cuántas sesiones de esta secuencia didáctica asististe? a todas las clases	10
Lectura		¿Realizaste la lectura que se indicó? No la realice	0
Apuntes		¿Realizaste apuntes en clase? SI	8
Participación en clase		¿Cómo fue tu participación en las clases? fue regular	8
Tareas	Realizar preguntas sobre la lectura	¿Realizaste las tareas indicadas? No	0
	Argumentos en equipo	SI	7
	Reflexión comparativa entre el cardenismo y la época actual	SI	8
Investigación por tu cuenta		¿Realizaste investigación por tu cuenta y cuál fue? SI, investigar las reformas agrarias en la actualidad	7
Conocimientos adquiridos		¿Qué conocimientos adquiriste? conoci las distintas reformas y las opiniones de los campesinos	7
Conocimientos vinculados a tu realidad		¿Qué conocimientos vinculaste a tu realidad? sobre la privatización del petróleo y las tierras	8
Trabajo en equipo	Reflexión comparativa	¿Realizaste trabajo en equipo, cómo cooperaste? SI, con argumentos y lecturas	8
	Búsqueda de información para realizar argumentos	SI, investigar en libros	8
	Realización de los argumentos para el debate	SI, buscame los argumentos en las lecturas	8
Debate	¿Cómo fue tu actuación en el debate? bueno, porque nunca pongo atención y ahora puse y participe		8
	¿Qué aprendiste con el debate? a escuchar y participar		8
Valores		¿Qué valores pusiste en práctica en las sesiones? Tolerancia y respeto	10

AUTOEVALUACIÓN DIRIGIDA

A CONTINUACIÓN ENCONTRARÁS UN CUADRO DONDE SE MUESTRAN LOS DIFERENTES CRITERIOS QUE DEBERÁS EVALUAR. EXPLICA TU DESEMPEÑO EN LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZARON DURANTE LAS SESIONES DEL TEMA EL CARDENISMO Y DE ACUERDO A ÉSTE ASIGNA TU CALIFICACIÓN.

NOMBRE DEL ALUMNO Casriel Becerra Cruz

asiste a todas las clases

CRITERIO A EVALUAR		DESEMPEÑO QUE TUVISTE EN LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD	CALIFICACIÓN
Asistencia		¿A cuántas sesiones de esta secuencia didáctica asististe? 5	10
Lectura		¿Realizaste la lectura que se indicó? No	0
Apuntes		¿Realizaste apuntes en clase? Si	8
Participación en clase		¿Cómo fue tu participación en las clases? Participo en el debate	10
Tareas	Realizar preguntas sobre la lectura	¿Realizaste las tareas indicadas? No	0
	Argumentos en equipo	Si, investigue el tema	10
	Reflexión comparativa entre el cardenismo y la época actual	Si	9
Investigación por tu cuenta		¿Realizaste investigación por tu cuenta y cuál fue? Si, busque sobre el neoliberalismo	8
Conocimientos adquiridos		¿Qué conocimientos adquiriste? Pude diferenciar entre la situación de antes y la de ahora.	10
Conocimientos vinculados a tu realidad		¿Qué conocimientos vinculaste a tu realidad? Aves en si la comparación que se da en el periodo de cardenismo y en el que ahora vivimos	10
Trabajo en equipo	Reflexión comparativa	¿Realizaste trabajo en equipo, cómo cooperaste? Aporte mis puntos de vista que tenía sobre esa situación.	10
	Búsqueda de información para realizar argumentos	Investigue en internet y en libros para poder obtener la información.	9
	Realización de los argumentos para el debate	Sacamos los conceptos más importantes de todo lo que teníamos y exponemos nuestros puntos.	9
Debate		¿Cómo fue tu actuación en el debate? La considero buena, use información o puntos del equipo anterior para usarlos en su contra. ¿Qué aprendiste con el debate? En si, el contraste que se tiene con el nacionalismo y el neoliberalismo, el cual no lo tenía claro antes.	10
Valores		¿Qué valores pusiste en práctica en las sesiones? El respeto, la atención, la solidaridad y el trabajo en equipo, además de la coherencia.	9

Evaluación de la secuencia didáctica

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
IV.-CUESTIONARIO OPINIÓN DE ALUMNO

Nombre del Profesor TERESA DEL CARMEN CALDERÓN MANRÍQUEZ Fecha 17 DE ABRIL DE 2015

Nombre del Alumno Tayra Manuella José Jofeth

ASPECTOS RELEVANTES DE LA CLASE		
1.- ¿Se anotó el título del tema a tratar en la clase?	Sí (✓)	No ()
2.- ¿Se establecieron con claridad los objetivos en la clase?	Sí (✓)	No ()
3.- ¿La forma de trabajo del profesor facilitó el conocimiento del tema?	Sí (✓)	No ()
4.- ¿El profesor propició la participación de los integrantes del grupo?	Siempre (✓) En algunas ocasiones ()	
5.- ¿Cuál fue la forma o modalidad que permitió tu participación en clase?	a) participación oral _____ b) mediante resolución de problemas c) entrega de tareas d) resolución de preguntas - cuestionario e) otros (anotar algunos de estos)	
6.- ¿El profesor, organizó actividades para apoyar la comprensión del tema? Anotar el tipo de actividades	Sí (✓)	No ()
7.- ¿Propició la participación activa de los alumnos a través del dialogo y la interacción?	Sí (✓)	No ()
8.- ¿El profesor escuchó atentamente las preguntas de los alumnos?	Sí (✓)	No ()

Anotar algunas de estas: *explicación y debates.*

9.- ¿Las respuestas del profesor te ayudaron a comprender el tema?	Siempre (✓) En algunas ocasiones ()	
10.- ¿Con las actividades desarrolladas en clase lograste obtener conclusiones del tema o temas?	Siempre (✓) En algunas ocasiones ()	
11.- ¿Las actividades desarrolladas te ayudaron a relacionar aspectos del tema con situaciones de la vida cotidiana?	Siempre (✓) En algunas ocasiones ()	
12.- ¿El lenguaje del profesor fue claro?	Siempre (✓) En algunas ocasiones ()	
13.- ¿Cómo se utilizó el pizarrón u otros recursos para apoyar el aprendizaje?	Muy bien (✓) Regular () No lo utilizó ()	
14.- ¿El profesor inició con puntualidad su clase?	Sí (✓)	No ()
15.- ¿Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases?	Sí (✓)	No ()
16.- ¿El profesor promovió un buen ambiente de trabajo y respeto en el salón de clases?	Sí (✓)	No ()
17.- ¿El profesor promovió la tolerancia y la pluralidad de ideas?	Sí (✓)	No ()
18.- ¿El profesor dio seguimiento a las actividades de clase (tareas, ejercicios, etc.)?	Sí (✓)	No ()
19.- ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en la clase?	<i>nada excelente trabajo que cambien mi maestro por ella sea las 5:00 hora de salir y no guerra :3</i>	
Gracias por tu colaboración al responder el cuestionario.		
Fuente: Cuadro elaborado por los alumnos del grupo de Práctica Docente III de Ciencias Sociales		

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
IV.-CUESTIONARIO OPINIÓN DE ALUMNO

Nombre del Profesor TERESA DEL CARMEN CALDERÓN MANRÍQUEZ Fecha 17 DE ABRIL DE 2015
Nombre del Alumno Arturo Pineda Mansel

ASPECTOS RELEVANTES DE LA CLASE		
1.- ¿Se anotó el título del tema a tratar en la clase?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
2.- ¿Se establecieron con claridad los objetivos en la clase?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
3.- ¿La forma de trabajo del profesor facilitó el conocimiento del tema?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
4.- ¿El profesor propició la participación de los integrantes del grupo?	Siempre <input checked="" type="checkbox"/> En algunas ocasiones ()	
5.- ¿Cuál fue la forma o modalidad que permitió tu participación en clase?	<input checked="" type="checkbox"/> participación oral b) mediante resolución de problemas c) entrega de tareas <input checked="" type="checkbox"/> resolución de preguntas - cuestionario d) otros (anotar algunos de estos)	
6.- ¿El profesor, organizó actividades para apoyar la comprensión del tema? Anotar el tipo de actividades	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
	Anotar algunas de estas : <u>Un debate</u>	
7.- ¿Propició la participación activa de los alumnos a través del dialogo y la interacción?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
8.- ¿El profesor escuchó atentamente las preguntas de los alumnos?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()

9.- ¿Las respuestas del profesor te ayudaron a comprender el tema?	Siempre () En algunas ocasiones <input checked="" type="checkbox"/>	
10.- ¿Con las actividades desarrolladas en clase lograste obtener conclusiones del tema o temas?	Siempre () En algunas ocasiones <input checked="" type="checkbox"/>	
11.- ¿Las actividades desarrolladas te ayudaron a relacionar aspectos del tema con situaciones de la vida cotidiana?	Siempre <input checked="" type="checkbox"/> En algunas ocasiones ()	
12.- ¿El lenguaje del profesor fue claro?	Siempre <input checked="" type="checkbox"/> En algunas ocasiones ()	
13.- ¿Cómo se utilizó el pizarrón u otros recursos para apoyar el aprendizaje?	Muy bien <input checked="" type="checkbox"/> Regular () No lo utilizó ()	
14.- ¿El profesor inició con puntualidad su clase?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
15.- ¿Tu comportamiento como alumno ayudó a formar un ambiente adecuado de trabajo en las clases?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
16.- ¿El profesor promovió un buen ambiente de trabajo y respeto en el salón de clases	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
17.- ¿El profesor promovió la tolerancia y la pluralidad de ideas?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()
18.- ¿El profesor dio seguimiento a las actividades de clase (tareas, ejercicios, etc.)?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No ()

19.- ¿Qué le puedes sugerir al profesor para mejorar su trabajo en la clase?
Tratar de no ir tan aprisa en sus explicaciones.

Gracias por tu colaboración al responder el cuestionario.

Fuente. Cuadro elaborado por los alumnos del grupo de Práctica Docente III de Ciencias Sociales

Anexo IV Reflexión sobre mi experiencia docente

Después de un exhaustivo día de clases, mientras caminaba por Ciudad Universitaria (CU), y reflexionaba sobre lo que había visto y aprendido desde que entré a la MADEMS, no paraba de pensar en la destrucción creativa, de esa que habla David Harvey, cuando se refiere a que el capitalismo en su omnipresencia, se apodera de nuestras vidas y de nuestras mentes, se manifiesta en nuestras prácticas sociales y políticas, en nuestra vida cotidiana, en la manera en que interpretamos al mundo.

Pensaba, el capitalismo en su etapa neoliberal es un proyecto que busca instaurar el orden de las clases dominantes, nos impide ver la realidad, nos inmoviliza, o como diría aquel gran alemán (o sea, Marx) nos enajena.

Ahora tengo la impresión de que el neoliberalismo recorre todas las escuelas, de que recorre nuestra Ciudad Universitaria sin que nadie lo sospeche, de que se ha metido a los salones y muchos de los maestros le dan la bienvenida y le permiten la entrada a su vida y a la de sus estudiantes.

Por ello la falta de un espíritu crítico y reflexivo. Por ello la criminalización de la protesta en nuestra máxima casa de estudios, por eso la desaparición de 43 normalistas, de compañeros encarcelados. Y en el salón por eso el regaño de los maestros cuando no te expresas de manera adecuada, por ello te callan por murmurar en clase, por ello les hablas de usted, porque te enseñan que no son iguales, tu eres inferior, tú no sabes, tu sólo estás aquí para aprender y comportarte como el sistema lo indica.

Como estudiante ¿Dónde quedan mis ideas, dónde mi libertad de pensar y expresarme? ¿Dónde queda mi imaginación? Yo no quiero ser una profesora así, yo no quiero destruir la creatividad de los estudiantes, no quiero ser cómplice del sistema, me niego a ser un instrumento que sirva a las clases dominantes.

Este pequeño ejercicio de escritura realizado para la clase de didáctica, me permitió cuestionar el papel del docente a partir de mi experiencia como estudiante del posgrado.

Sin embargo enfrentarme a tomar conciencia de la necesidad que tengo por seguirme formando me llevó a descubrir la obra pedagógica de Paulo Freire. Al leer la pedagogía del oprimido descubrí que soy portadora de los grandes vicios de la educación bancaria, que a pesar de mis pocos años de experiencia docente y de la profunda pasión que me embargaba para continuar en la docencia, no poseía muchas de las herramientas necesarias para contribuir a la formación de los estudiantes, más aún cuando en el programa de la maestría me tuve que enfrentar a regresar a las aulas.

Así, incorporarme al CCH ya con un poco más de conciencia, me llevó a seguirme cuestionando, a tener presente que existen grandes dificultades que afrontar a la hora de intentar practicar un tipo de educación distinta, que planear actividades, encontrar las estrategias idóneas, leer, escribir, investigar, no dormir, llevar trabajo a tu casa son sólo algunos de los esfuerzos que exige ser profesora, que es necesario continuar siendo estudiante todo el tiempo y permitirme aprender con los estudiantes.

Estar al lado de docentes de gran experiencia me permitió conocer de manera práctica nuevas estrategias, actividades y formas de relacionarme con los estudiantes, conocer la historia del Colegio y ver desmoronarse lo que algunos llaman los “mitos románticos” de ese modelo educativo.

No obstante el esfuerzo que implicó realizar mi práctica docente en la materia de Historia de México, reafirma la pasión que siento por ser partícipe del aprendizaje de los estudiantes y me comprometo a buscar nuevos métodos que contribuyan a la transformación de la práctica docente y de la realidad social.