



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

HISTORIA

**ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA IDENTIFICAR LOS VALORES CÍVICOS A TRAVÉS
DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

ERIKA VILLAGRANA VELÁZQUEZ

TUTOR PRINCIPAL:

MTRA. VALERIA SOLEDAD CORTÉS HERNÁNDEZ FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

SANTA CRUZ ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO

FEBRERO DE 2016



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.

Agradecimientos

En esta emocionante y difícil travesía es necesario agradecer a todas aquellas personas que de alguna manera ayudaron en la elaboración del presente documento.

En primer lugar agradezco a mi tutora, la Mtra. Valeria Soledad Cortés Hernández por sus conocimientos, aportaciones y apertura ya que fueron de gran utilidad en el génesis de este escrito.

En segunda instancia agradezco a mis sínodos: Mtra. Lorena Cruz Ramos, al Mtro. Raúl Fidel Rocha y Alvarado, a la Dra. Laura Edith Bonilla de León y a la Dra. Elizabeth Jaime Espinosa; primero por aceptar colaborar con su servidora en la revisión del presente proyecto y por supuesto por brindarme sus puntuales observaciones.

A mis padres María del Rosario Velázquez Velázquez y a José de Jesús Villagrana Moya por su confianza incondicional. Lo mismo que a mis hermanos: Vanessa, Israel, José Guadalupe y Hugo.

Especialmente retribuyo a Moisés Sinuhé García Bartolo por creer en mí, además de sus consejos y apoyo en los momentos en los que pensé que no podría culminar con este proyecto.

De igual forma correspondo a la Mtra. Rosa Evelia Almanza Montañez por su interés y orientación en la parte administrativa.

De manera particular agradezco a dos de mis profesoras que tuvieron influencia de forma directa e indirecta. Primero agradezco a la Mtra. María Antonieta Ilhui Pacheco por mostrarme lo didáctico y versátil que puede ser la enseñanza de los valores en el campo histórico.

† Finalmente a la Mtra. Rosalía Velázquez Estrada por ser una apasionada en la enseñanza historiográfica. Docente que supo transmitir en mí su gusto por la Historia y que me mostró la científicidad de esta bella disciplina. Mis más infinitas y sinceras gracias. En donde quiera que esté la recordaré con un especial cariño.

Resumen

El presente documento es el resultado de innumerables esfuerzos por la que suscribe. Ésta lleva por nombre “Estrategias Didácticas para la difusión de valores cívicos en la enseñanza de la historia de México en el nivel medio superior”, expone que el aprendizaje puede ser más vivencial a través de la enseñanza de valores como la equidad, la tolerancia y la justicia social; con la intención de que su aprendizaje sea significativo y que el alumno adquiera un mejor análisis crítico, como empático.

Es importante destacar para la enseñanza de la Historia, la Corriente Historiográfica de la Escuela de los Annales, específicamente la llamada tercera generación, debido a su aporte interdisciplinar y que enriquece el quehacer docente.

Ante tan noble labor como lo es la docencia, es trascendental fortalecerla a partir de estrategias didácticas pedagógicas que permitan una mayor efectividad en la formación de los aprendices, y principalmente para apoyar nuestro labor.

Esperando que este trabajo sea una aportación para los colegas docentes que de alguna manera queremos contribuir en la formación cívica de nuestros alumnos y que deseamos sufragar en la creación de mejores ciudadanos ante un contexto complicado en donde la corrupción y el descontento social predomina en nuestro país.

Summary

The current document is the result of countless efforts made by its author. It's called "Didactic strategies to identify civic values in the teaching of Mexican history during high school", it shows that learning can be much more vivid through the teaching of values such as equality, tolerance and social justice; with the intent of making the students acquire a better critical analysis as well as emphatic, in addition to a more significant learning.

It is important to highlight the historiographic stream known as Annales School to the teaching of History, especially the so called third generation, due to their interdisciplinary contribution, enriching the teaching duty.

Before such lofty task as it is teaching, it is transcendental to strengthen it starting with didactic and pedagogical strategies that allow a higher rate of success in the formation of students, and mainly to help our labor.

Hoping that this dissertation could be helpful to teaching colleagues, which, somehow want to contribute in the civic formation of our students and help building new and better citizens in an age where corruption and social discontent reign among our country.

Índice

Introducción	7
Capítulo I Antecedentes históricos de la Escuela Nacional Preparatoria número 4 “Vidal Castañeda y Nájera”, su modelo educativo (plan de estudio 1996) y su población estudiantil.	21
1.1 Origen de la Preparatoria 4 “Vidal Castañeda y Nájera”	21
1.2 Algunos esbozos históricos de la Escuela Nacional Preparatoria. Análisis de contenidos curriculares.	22
1.3 Adolescentes: su contexto socio-educativo.	26
1.4 Percepción del alumnado y docente con respecto a la enseñanza de la historia.	33
Capítulo II. Perspectiva pedagógica constructivista.	42
2.1 Teoría Conductista contra Constructivismo.	42
2.2 Noción de aprendizaje y sus acepciones desde el constructivismo	45
2.3 Ausubel y el aprendizaje significativo por recepción.	51
2.4 Aportaciones de la Pedagogía constructivista en la enseñanza de la historia.	59
Capítulo III. Mentalidades, Escuela de los Annales y su aportación en la enseñanza de la historia.	67
3.1 “Cambios y permanencias” en la disciplina de la Historia.	67
3.2 La Escuela de los Annales: La Historia de las Mentalidades	70
3.3 Pensamiento crítico y su promoción en el aula.	78
Capítulo IV. Propuesta didáctica con respecto a los valores cívicos.	86
4.1 Valores cívicos.	86
4.2 Los valores cívicos y su relación con la generación de actitudes.	91
4.3 Técnicas de instrucción para la implementación de los valores cívicos.	92

4.4 Propuestas metodológicas con respecto a la evaluación de valores cívicos.	96
4.5 Implementación de la estrategia didáctica en el siglo XX mexicano enfocada en los valores cívicos para la enseñanza de la Historia. Análisis de los resultados.	103
4.6 Trascendencia de la propuesta didáctica: identificación de los valores cívicos	132
Consideraciones Finales	134
Anexos.	139
Fuentes consultadas	170

Introducción

El presente documento lleva por nombre: Estrategias didácticas para la difusión de valores cívicos en la enseñanza de la Historia de México en el Nivel Medio Superior.

La importancia de investigar el tema de los valores, conlleva a involucrar la parte cívico-formativa de los jóvenes. Es menester resaltar los valores desde la perspectiva cívica, ya que ayudan a entender a los estudiantes en sus actitudes y comportamientos como en su entorno social. Se intenta que desde una contextualización del pasado los alumnos comprendan su presente.

Por consiguiente es necesario explicar la importancia de los valores cívicos en la enseñanza de la historia.

Los valores son una cualidad "sui géneris" de la persona o grupo social que lo interioriza y ejerce. No existen por sí mismos, porque necesitan de un depositario en qué descansar y se nos presentan como cualidades de esos depositarios. El maestro en pedagogía, Mauricio Toxqui Palma, retomando a la Doctora en Sociología Ana Hirsch cita la definición de valores:

Un valor es una creencia perdurable de un modo específico de comportamiento es personal o socialmente preferible a un modo opuesto de comportamiento. Un sistema de valores es una organización permanente de creencias respecto de modos preferibles de comportamiento, a lo largo de una escala que establece la importancia relativa de cada uno.¹

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de formarnos como personas. Tomando en consideración que los valores influyen nuestra manera de conducirnos y de actuar de forma individual, los *valores cívicos* son todos aquellos principios considerados importantes por la sociedad, y que se espera que todo ciudadano practique y respete:

Son el fundamento ético del sistema democrático que está sustentado en los Derechos Humanos. Tiene como fundamentación filosófica la ética y la política. Los valores cívicos son

¹ Hirsch, Adler Ana. *Ética, valores y diversidad sociocultural*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, p. 101.

apreciaciones, opiniones, juicios que adquirimos en la sociedad que orienta nuestro comportamiento social enalteciendo nuestro espíritu cívico.²

Los valores cívicos conviene respetarse, de no ser así, se corre el peligro de llegar al desorden, a transgredir la ley, lo cual impedirá el desenvolvimiento normal de cualquier persona y sociedad.

La formación cívica y ética es un objetivo de la relevancia en las sociedades democráticas contemporáneas, cuyo desarrollo, gobernabilidad y capacidad de autosustentación dependen no sólo de un buen diseño institucional y normativo, sino también de la existencia de sujetos moralmente autónomos, dispuestos a participar en la vida pública, a actuar de manera comprometida en el mejoramiento de la vida social y capaces de convivir respetuosa y productivamente en un contexto signado por la diversidad, conforme a reglas sustentadas en el principio de que todas las personas son iguales en dignidad y deben serlo también en derechos y oportunidades:

Cabe destacar que para comprender la conceptualización de los valores cívicos, es importante su vinculación con la ética y la moral. La ética es entendida como la ciencia rectora del fin y de los medios para llegar al hombre a un estado de convivencia ideal. En este sentido, tal disciplina constituye la condición de posibilidad para alcanzar un nivel de conciencia moral regida por criterios racionales y anhelos de vida propios y colectivos³

Por otro lado y retomando las ideas del sociólogo Emilio Durkheim la moral se entiende como un hecho social, éste es para él algo esencial en toda sociedad. Su punto de partida es dividir la realidad en dos dimensiones, una regida por reglas morales, la otra por reglas utilitarias. Las reglas morales se caracterizan, en primer lugar, porque son imperativas: se imponen de modo tal que ciertas conductas las entendemos como un deber inexcusable. Son obligatorias y están sometidas a un sistema de sanciones que recompensa su cumplimiento y castiga su infracción. Para este autor lo moral es indisoluble de lo social; no hay moralidad en el plano individual, tan sólo en cuanto tiene que ver con los intereses colectivos.⁴ Las normas

² Véase en: <http://es.slideshare.net/meryroquebarragan/los-valores-cvicos-23466635>

³ Hernández, Silvestre Manuel. "Educación y ética, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2010, pp. 216-217

⁴ Véase: Durkheim, Emile: "La educación moral", p. 15-17.

y reglas son externos al individuo, ya están establecidas desde antes de su nacimiento, siendo de carácter coercitivo.

La educación no sólo es social, sino moral, dado que nos lleva a reconocer la superioridad de la sociedad sobre la vida individual. Los valores cívicos por tanto nos permiten doblegar nuestras pulsiones y someterlas a las reglas y normas sociales.

Es entonces, que la educación de los valores cívicos depende de una ciencia como lo es la historia. En ella se puede vincular al joven con otros grupos al hacerle partícipe de una realidad que trasciende en el tiempo, ya que le incorpora a la cadena ininterrumpida de las generaciones, dependientes las unas de las otras. Asimismo, le revelará el papel activo de unas fuerzas colectivas y anónimas que son las responsables de que cada sociedad tenga una peculiar configuración. Esta historia pondrá de manifiesto la conciencia colectiva de la que el adolescente tendrá que ser un sujeto activo.

Desde esta perspectiva, en el proceso educativo las personas se construyen a sí mismas en lo colectivo y lo individual. Esto debido a que allí se configuran los significados de la existencia, el deber, el ser y el hacer, tanto para el sujeto como para la articulación entre la vida social y la particular. Gracias al capital simbólico operante en la educación, el hombre asume “personalidades”, roles actitudes y una conciencia crítica ante las circunstancias que posibilitan o impiden su desarrollo intelectual, afectivo o material. De igual manera, los referentes mentales y existenciales permiten aludir a una construcción de la cultura, donde la historia, el saber, la identidad y el acontecer humano cobran sentido y valor.

En cuanto a los estudiantes, tiene que formarles un pensamiento de justicia a partir de las clases y del sentido común, para hacer del conocimiento un bien público hacia la población, aportando soluciones a los problemas inmediatos, vislumbrando desequilibrios en los distintos sectores de la acción humana y proyectando su restauración; además de divulgar cognitivo que allí se conserva y produce. Si hablamos de un compromiso ético de la universalidad, éste es con la verdad y con el conocimiento para transformar la realidad y con el conocimiento para transformar la

realidad en algo mejor. Es necesario explicar la importancia de los valores cívicos y no solamente seguir las reglas de comportamiento, lo cual deriva, en una “ética profesional” sustentada en las virtudes y valor moral de los individuos en el ejercicio de su profesión u oficio; es decir, el saber ético se aplica a las circunstancias en las que se desenvuelve el sujeto.

Los valores que nos interesan abordar en esta investigación, son los valores cívicos. Los valores cívicos son todos aquellos principios considerados de importancia por la sociedad, y que se espera que todo ciudadano practique y respete. Por otro lado los valores cívicos son el conjunto de acciones que orientan y regulan la conducta de las personas en su relación con los demás y con las instituciones y órganos de gobierno.

En este presente trabajo nos enfocaremos solamente a estos tres valores: la equidad, la tolerancia y la justicia social hacia la forma o manera de ser del otro, inculcados por dos instituciones sociales importantes como lo son la familia y la escuela.

La trascendencia que puede tener el tema de los valores cívicos en la enseñanza de la historia es básicamente concientizar a los alumnos de la importancia de la aceptación de la diferenciación y complementación entre hombres y mujeres.

Para ello es necesario reflexionar en conceptos tales como identidad y ciudadanía. Identidad es un concepto difícil de conceptualizar, ya que no se llega a un acuerdo en su significado, sin embargo el francés y sociólogo Claude Dubar lo califica de la siguiente forma:

(...) la identidad no es lo que permanece necesariamente “idéntico”, sino el resultado de una “identificación” contingente. Es el resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización. La primera es la que tiende a definir la diferencia, la que incide en la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros: la identidad es la diferencia. La

segunda es la que busca definir el nexo común a una serie de elementos diferentes de otros: La identidad es la pertenencia común.⁵

Al respecto es de considerar el desafío que enfrenta el docente en asentar la importante del respecto hacia lo diferente, que a pesar de pertenecer a un grupo, hacer hincapié de no caer en comportamientos racistas y xenofóbicos al resaltar el valor de la tolerancia a los alumnos.

En cuanto a la ciudadanía es entendida como un concepto dinámico y no estático:

[...] *Ciudadanía* no es solamente una identidad jurídica sino una construcción cultural, una identidad nacional que se basa en una membrecía (sentido de pertenencia), en los mecanismos de solidaridad entre sus miembros, en la temporalidad, y en su diferenciación como grupo con respecto a otros excluidos de los privilegios y obligaciones que implican el hecho de ser parte de un determinado espacio social y cultural.⁶

La premisa de todo programa de formación ciudadana dentro del sistema educativo es, que para funcionar bien e incluso para sobrevivir, el requerimiento primordial es la democracia, ésta se conforma de ciudadanos que saben vivir y convivir de forma pacífica con el grupo social, que conocen sus principios y obligaciones y a la vez participan en las decisiones primordiales. De ahí que la escuela sea el lugar por excelencia para llevar a cabo estos procesos formativos: es la institución diseñada para transmitir los principios, los saberes y las prácticas socialmente consideradas relevantes, está organizada para proveer en forma graduada ese conjunto de saberes y es el único espacio que puede asegurar un trabajo sostenido y de largo plazo con una población cautiva (que al menos lo es a lo largo del ciclo escolar).

Se reconoce que los jóvenes son susceptibles a la influencia de sus familias y de las comunidades en las que viven, de modo que si llegan a estar expuestos a actitudes y conductas negativas: sexismo, intolerancia, indiferencia o egoísmo y en

⁵ Dubar, Claude. *identidades, La crisis de las identidades*. Barcelona, Ediciones Bellaterra, 2002, p. 11.

⁶ Tamayo, Sergio. *Los veinte octubres mexicanos. La transición a la modernización y la democracia 1968-1988*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Pp. 60-61.

general discriminatorias, éstas terminarán formando parte de su repertorio conductual, al menos que se intente corregir dichas conductas.

La importancia de la promoción de los valores cívicos con la enseñanza de la historia, radica en que por medio de ella se puede generar cambios actitudinales en los jóvenes. Para reforzar esta idea, se retoma a los catedráticos Ángela de Luque Sánchez y Antonio Ontoria Peña:

“Las características que definen la “educación centrada en la persona” (Rogers) o “la escuela liberadora” (Freire) son: la responsabilidad y confianza en el alumno, y su capacidad de autovaloración, reflexión y acción autónoma. Se parte, pues, de la concepción positiva del hombre, del alumno-persona, con tendencia a la “actualización” de sí mismo. Esta orientación del trabajo en el aula permite potenciar una educación por la democracia y en la democracia”.⁷

Para los intereses propios del trabajo pedagógico, se retoma el Aprendizaje Significativo de David Ausubel quien lo considera a partir del lenguaje. Desde la óptica de la psicología lo explica de la siguiente manera:

El lenguaje es un facilitador importante de los aprendizajes significativos por *recepción* y por *descubrimiento*. Incrementando la *manipulabilidad* de conceptos y proposiciones a través de las propiedades representacionales de las palabras, y refinando los conocimientos subverbales que surgen en los aprendizajes significativos por percepción y por descubrimiento, clarifica tales significados y los hace más precisos y transferibles. En contraste con la posición de Piaget el lenguaje, por consiguiente, desempeña una función (proceso) integral y operativa en el pensamiento, y no simplemente una función comunicativa.⁸

Uno de los contenidos poco atendidos en todos los niveles educativos fue el de las actitudes y valores (“saber ser”) que, no obstante, siempre ha estado presente en el aula, aunque sea de manera implícita u “oculta”. Sin embargo, en la década pasada fueron importantes los esfuerzos por incorporar tales saberes de manera explícita en el currículo escolar educativo, los han incorporado de diversas maneras, en proyectos curriculares o metacurriculares, ubicándolos bajo los rubros de educación moral y ética, enseñanza de valores y actitudes, desarrollo humano,

⁷ De Luque Sánchez, Ángela y Ontoria Peña, Antonio. Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente. Universidad de Córdoba, Colombia, 2000, p. 103.

⁸ Ausubel, David P. *Psicología educativa*. México, Trillas, 1991, p. 47.

educación para los derechos humanos y la democracia, y educación cívica, entre otros.

Con anterioridad se expusieron algunos esbozos del concepto valor, a continuación discutiremos del concepto de actitud. Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de actitud, puede mencionarse aquella que sostiene que son construcciones que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual. Se ha destacado la importancia del componente evaluativo en las actitudes, señalando que éstas implican una cierta disposición o carga afectiva de naturaleza positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o instituciones sociales.

Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, se expresan en forma verbal o no verbal, son relativamente estables y se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona.

Se ha dicho que un *valor* es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales; particularmente estos últimos representan el foco de los cambios recientes en el currículo escolar. Puede afirmarse que los *valores morales* son principios éticos interiorizados respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso “de conciencia”, que permiten juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas.

En términos generales, la mayor parte de los proyectos educativos interesados en enseñar valores en la escuela toman postura a favor de aquellos que se orientan al bien común, al desarrollo armónico y pleno de la persona, y a la convivencia solidaria en sociedades caracterizadas por la justicia y la democracia. La base de los programas educativos se sustenta en la promoción de los derechos humanos universales (libertad, justicia, equidad, respeto a la vida, etc.) así como en la erradicación de los llamados antivalores (discriminación, autoritarismo, segregación, maltrato, explotación, etc.).

Sin embargo, hay muchas actitudes que las escuelas deben intentar desarrollar y fortalecer (como el respeto al punto de vista del otro, la solidaridad, la cooperatividad, etc.) y otras que debe procurar erradicar o relativizar (como el individualismo egoísta o la intolerancia al trabajo colectivo). Para ello el profesor se vuelve un importante agente o un otro significativo, que ejerce su influencia y poder (de recompensa, de experto, etc.) legitimados institucionalmente, para promover actitudes positivas en sus alumnos.

Existen aproximaciones que han demostrado ser eficaces para lograr el cambio actitudinal:

- a) Proporcionar un mensaje persuasivo.
- b) El modelaje de la actitud.
- c) La inducción de disonancia o conflicto entre los componentes cognitivo, afectivo, y conductual.

Algunas metodologías y técnicas didácticas que han demostrado ser eficaces para trabajar directamente con los procesos actitudinales son, por ejemplo, las técnicas participativas (juego de roles o “role playing” y los sociodramas), las discusiones y técnicas de estudio activo, las exposiciones de carácter persuasivo (involucrar a los alumnos en la toma de decisiones).

En este ámbito es más que evidente que la enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que se requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del afecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia.

Problema de investigación

El problema que se intenta responder es: ¿Existe un cambio en las expectativas de los alumnos con respecto a la historia, a partir de fomentar una estrategia didáctica enfocada a la promoción de los valores cívicos?

Ante la necesidad existente en nuestra sociedad, de generar en la educación en los jóvenes un cambio conductual debido a la producción de violencia, es importante que la disciplina de la historia impartida a nivel bachillerato, tome parte en la promoción de valores cívicos.

Por lo que se pretende utilizar la asignatura de historia, no sólo para cumplir las necesidades del programa, sino que a su vez como herramienta y contribuya, primero en la concientización de identidad, y segundo a cuestionar de forma crítica los acontecimientos del pasado y que esto genere un impacto en el acontecer del joven, para lograr una mejor promoción de la convivencia social.

Las preguntas secundarias y que se desprenden de la primera son: ¿Es factible el uso de fuentes iconográficas referentes al periodo 1920-1940 para la comprensión de la época y la reflexión sobre los valores cívicos equidad, tolerancia y justicia social?, ¿Cómo puede el docente involucrar al alumno en este aprendizaje valorativo?, ¿Cuáles serían las estrategias didácticas que pueden apoyar en la enseñanza de los valores en la historia?, ¿Indagar de qué forma es factible proponer el aprendizaje significativo en los jóvenes?

El apartado histórico se sustenta con la corriente historiográfica de Annales, en específico de las *mentalidades*. Las razones por las cuales se toma como soporte esta tercera generación de dicha escuela son porque primeramente incluyen el apoyo de otras disciplinas para ampliar y enriquecer de manera considerada la explicación histórica; en segundo lugar por desmitificar la historia centrada en personajes, por el contrario, esta propuesta pretende centrar su atención en la diversidad de actividades humanas conocido como “Vida cotidiana”.

Los conceptos en los cuales se sustenta la tesis desde la perspectiva histórica son: *Cambios y permanencias* y *Pensamiento crítico*.

Para argumentar los *cambios y permanencias*, se toma en consideración la propuesta del historiador Fernand Braudel de la *larga duración*, con ella se intenta ejemplificar de mejor manera al alumno cómo se van dando los procesos históricos al hacer un análisis comparativo entre el *antes* y *el ahora*, destacando la transformaciones de lo perdurable y desmitificar la idea de la historia lineal.

Por otro lado pensamiento crítico se comprende como el no quedarse en el nivel descriptivo o evidente, sino el categorizar los hechos históricos mediante el cuestionamiento o problematización de los mismos y que el instrumento metodológico para dicho fin es “la historia problema”.

Es importante resaltar la concepción que tiene el alumnado de preparatoria con respecto a sus clases de historia, para éste representa un cúmulo de enseñanza memorística en donde simplemente hay que aprender fechas; además de que no encuentra en la materia un acercamiento a su presente. Ante este panorama, la labor del docente será cambiar esta percepción del alumno al tomar en consideración sus conocimientos previos, y que ellos sean un medio de anclaje para hacer esta relación presente-pasado.

Objetivo General

El objetivo principal con relación al tema es proponer estrategias didácticas que puedan ayudar al docente en la enseñanza de valores cívicos, así como propiciar el pensamiento crítico en los alumnos a partir de la perspectiva del aprendizaje significativo.

Objetivos Específicos

Como resultado de lo anterior, se desprenden los siguientes cuatro objetivos particulares:

- 1) Describir a la población de alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, esto es a partir de sus antecedentes históricos y de algunos puntos de vista generadas por los alumnos, para comprender las percepciones que éstos tienen con respecto a la asignatura de la historia.
- 2) Exponer la propuesta de Ausubel para el fomento del aprendizaje significativo en los alumnos de bachillerato, a partir de la construcción de conceptos para transmitirles a los alumnos la identificación de los valores cívicos y reconocer su posible permanencia o en otros casos su transformación.

- 3) Explicar el sustento teórico del presente trabajo, a partir de la corriente de Annales, bajo la premisa de las mentalidades, en consecuencia, se pretende implementar la empatía y pensamiento crítico.
- 4) Implementar las estrategias didácticas con respecto a la enseñanza de valores cívicos en la historia y la evaluación de estos últimos de forma integral.

Hipótesis

En la estructura de la investigación se encuentra una hipótesis medular. La hipótesis central va encaminada a responder el principal cuestionamiento del proyecto, esta afirmación menciona que: *si se promueve la enseñanza de valores cívicos en las clases de Historia de México a nivel bachillerato mediante la utilización de didácticas de lenguaje visual y de representaciones teatrales, entonces traerá consigo un impacto favorable con respecto a la enseñanza ético-formativa de los jóvenes.*

A groso modo lo que se pretende conseguir con la enseñanza de los valores cívicos es la concientización de los mismos y el cambio de actitudes en los colegiales; por lo que se pretende orillarlos a la reflexión.

Tomando en consideración el plan de estudios vigente de la Escuela Nacional Preparatoria del año de 1996; en el cual considera que uno de los propósitos generales del curso es desarrollar las capacidades de reflexión y de análisis de los alumnos, sus inquietudes intelectuales a través de generar en ellos actitudes de responsabilidad como universitario ciudadano. En el caso de la investigación se tomará como delimitación referencial a la enseñanza de la historia el periodo de 1920-1940 debido a que a partir de ello empieza a denotar cambios en la vida social y política del país. Es pertinente también resaltar la alternancia de organización política que se suscitó en nuestro país, esto es del sistema caudillista-revolucionario al partidista-presidencialismo.

Por lo anterior es importante destacar la pertinencia de este ciclo del tema del programa general de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria en la materia de Historia de México II:

Materia: Historia de México II. Unidad 7. La reconstrucción Nacional 1920 a 1940.

Los contenidos temáticos son cuatro los cuales se anuncian:

1. Del caudillismo al presidencialismo, conflictos políticos internos, las instituciones. Abarca el estudio del papel del gobierno provisional de Adolfo de la Huerta en la pacificación interna y la importancia que tuvo el caudillismo de Álvaro Obregón.
2. La reconstrucción económica, política, agraria, laboral y educativa. Se revisa los planes de reconstrucción económica y la política agraria de Obregón y Calles, además del surgimiento de la CROM.
3. Las relaciones internacionales. Se expone las medidas tomadas por el gobierno obregonista para resolver los conflictos internacionales e inversión extranjera.
4. El Maximato: gobiernos de Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo L. Rodríguez. Comprende las relaciones México-Estados Unidos y la trascendencia de la Rebelión cristera entre el Estado y la Iglesia, así como las características políticas, sociales y económicas del Maximato.

La propuesta didáctica que se expone es generar en el alumno la concientización de los valores cívicos de la equidad de género, tolerancia y justicia social mediante el apoyo del pensamiento crítico en el aula, esto a partir de enseñar al alumno a cuestionar hipotéticamente los pasajes históricos.

Por lo tanto la estructuración de esta investigación está conformada en cuatro capítulos.

El primer capítulo *Antecedentes históricos de la Escuela Nacional Preparatoria, su modelo educativo y su población estudiantil*, está compuesto de cuatro apartados: Contexto de la Escuela Nacional Preparatoria mediante sus orígenes y algunos esbozos históricos representados en los dos primeros apartados; el tercero, intenta

plasmar algunas características del adolescente, mientras que en cuarto apartado: Percepción del docente y los alumnos con respecto a la enseñanza de la historia, tiene que ver, primero con la percepción del docente y de los alumnos de cómo conciben a la historia, a través de sus opiniones plasmadas en un estudio piloto que implica un cuestionario.

En el capítulo dos titulado *Perspectiva Constructivista*, en primer lugar se plantea la discusión entre dos concepciones de mundo dentro del ámbito educativo: la forma de enseñanza conductista o tradicional contra otro método que promete ser de innovación no obstante es necesario considerar la importancia de ambas posturas en la docencia; Para el segundo apartado se expone los dos tipos de aprendizaje significativo: por descubrimiento y por recepción, propuestas por el pedagogo David P. Ausubel y que el último de ellos es el adecuado en la enseñanza en el nivel medio superior. En el tercer apartado, que en esta parte se expone el sustento pedagógico del aprendizaje significativo por recepción, se sustenta como método de enseñanza en la promoción de valores cívicos. David P. Ausubel, elaboró la teoría del *aprendizaje significativo* o de la *asimilación*, y fue uno de los teóricos que mayor inquietud ha demostrado por el análisis metadisciplinario de la psicología de la educación y del estudio de cuestiones educativas en contextos escolares. Posteriormente en el apartado “Aportaciones de la pedagogía constructivista en la enseñanza de la historia será necesario resaltar las contribuciones de la pedagogía desde el constructivismo para tratar de hacer de manera más didáctica la enseñanza de la historia.

Para el tercer capítulo: *Mentalidades, Escuela de los Annales y su aportación en la enseñanza de la Historia*; en el primer apartado se resalta la aportación del historiador Fernand Braudel “Larga duración”, en específico sus conceptos de “Cambios y permanencias” a partir de la corriente historiográfica de Annales, en específico con el tópico de las mentalidades. Además en el segundo apartado se explica qué se entiende por Historia para después deducir la importancia mentalidades, específicamente en la tercera generación, debido a que se distinguen disciplinas explicativas como la antropología, psicología y sociología. Posteriormente

se describen los conceptos empleados en la enseñanza de la historia en las categorías de *empatía histórica* y *pensamiento crítico*.

El capítulo cuarto *Propuesta didáctica con respecto a los valores cívicos*, se incluyen las aportaciones que arroja dicha investigación, con respecto al mejoramiento en el área docente. En él se concentra la aplicación de las propuestas didácticas con la intención de generar en los alumnos la concientización de los valores cívicos y recabar los resultados obtenidos para corroborar si las estrategias cumplen con los objetivos del presente estudio.

Finalmente en el capítulo cuatro, se incorpora la parte de la evaluación. Explicando en un primer término la parte conceptual y después tratar de ejemplificar cómo se puede valorar el conocimiento de los jóvenes con respecto a su aprendizaje.

El método que sustenta el presente documento es el “etnográfico”, consiste en tres niveles: primero la descripción de los hechos, el segundo es su interpretación y finalmente en el tercer nivel se busca su comprensión. En este sentido la etnografía recurre a la técnica de la observación con la intención de analizar e interpretar.

Para el caso específico que nos compete el estudio se realizó en el Plantel 4, en específico con el grupo 508 del turno matutino, con una población de 56 alumnos, por lo que el término a emplear es el de “micro-etnografía”, esto es el enfoque y comprensión de los fenómenos educativos.

Para tal fin fue necesario el uso de técnicas como son: los mapas mentales, fotografías de los estudiantes que denoten las actividades empleadas dentro del salón de clases, además de la aplicación de cuestionarios con el objetivo de plasmar la percepción de los mismos con la intención de medir la efectividad de la propuesta expuesta en estas páginas.

Por último se incluyen las consideraciones finales explicando los alcances conseguidos de la propuesta, sus atributos o fortalezas como tal.

Capítulo I Antecedentes históricos de la Escuela Nacional número 4 “Vidal Castañeda y Nájera”, su modelo educativo (plan de estudio 1996) y su población estudiantil.

1.1 Origen de la Preparatoria 4 “Vidal Castañeda y Nájera”

Se fundó en junio de 1953 bajo la dirección del licenciado Enrique Pérez Verdía⁹, y su población inicial fue de 695 alumnos (618 hombres y 77 mujeres).¹⁰

Una finalidad básica de este plantel fue dar cabida a los alumnos que demandaban su ingreso a la Preparatoria y que por falta de cupo eran rechazados, pero también se pensaba que era urgente que hubiera en el país una escuela que pudiera formar cuadros profesionales de calidad.

La Escuela Nacional Preparatoria significaba los cimientos sólidos de una carrera profesional a la que se daría forma en una Ciudad Universitaria única en su género, y a pesar de la austeridad que caracterizó al régimen de Adolfo Ruiz Cortines, la educación no fue considerada un lujo, sino una necesidad de una sociedad que vivía apremiada por educar a su juventud. La Preparatoria y la Universidad significaban la aspiración de la mayoría de los mexicanos en la década de los cincuenta, era pues necesario crear nuevos planteles.

Así, la Preparatoria 4, gracias al interés de la comisión encargada de crearla, abrió sus puertas ya iniciado el año escolar de 1955, primero en avenida Hidalgo 120, y meses más tarde se trasladó en el edificio ubicado en la calle de Puente de Alvarado número 50, en el periodo de 1958 a 1965, hasta su mudanza definitiva al ser construido un edificio *exprofeso* en la avenida Observatorio, donde adquirió el nombre popular de la “Prepa de Tacubaya, y que sigue vigente hasta nuestros días.

⁹ Fue el primer director de la Escuela Nacional Preparatoria Número 4, en su fundación sería llamada preparatoria *tipo, modelo o experimental*. El objetivo de su creación fue dar cabida a los alumnos que por falta de cupo eran rechazados, pero también se pensaba que era urgente que hubiera en el país una escuela que pudiera formar cuadros profesionales de calidad.

¹⁰ Romo Medrano, Lilia Estela. *La Escuela Nacional Preparatoria en el Centenario de la Universidad, México, Escuela Nacional Preparatoria/Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, Pp. 114-116.*

1.2 Algunos esbozos históricos de la Escuela Nacional Preparatoria y sus planes de estudios.

En 1867 se emitió la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal”, que dio lugar a la reestructuración del bachillerato nacional con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), sus objetivos fueron la necesidad de proporcionar una formación integral, uniforme y completa que, al mismo tiempo, dotaría al alumno de los “medios suficientes para asegurarse un bienestar independiente y de hacer honradamente fortuna”.¹¹ Su concepción está marcada por la idea de impulsar el control ideológico de la sociedad, mediante “la introducción de los nuevos valores que la moderna sociedad exigía”, con lo que se asignó un plan de estudios. En este nuevo currículum era de capital importancia la enseñanza de las ciencias, con el objetivo de encontrar la verdad. Habrá que considerar que en esa época nuestro país se encontraba bajo el mando del régimen Porfirista y que por ende la concepción de enseñanza se enfocaba bajo el precepto juarista.

Tiempo después, para ser preciso en el México postrevolucionario, bajo la rectoría de José Vasconcelos en 1920, quien concibió la enseñanza como un medio para lograr “una mayor coordinación y progreso social”¹².

Para 1922 Vicente Lombardo Toledano concluyó que en este nivel de estudios se debería capacitar al estudiante para que pudiera afirmar, por sí mismo, “un valor definido, congruente y sistémico sobre el mundo y la vida, desarrollando en los alumnos el amor al arte y el sentimiento de la simpatía humana”.¹³

La escuela denominada “socialista” tuvo su impacto en la reconceptualización del bachillerato nacional, bajo la idea de reorientar las instituciones educativas hacia el enlazamiento dirigido al nacionalismo y la integración de todas las fuerzas para unificar al país, con el propósito de organizar a la sociedad hacia “la justicia y el aprovechamiento colectivo”, enseñando a los ciudadanos a trabajar en colaboración y a gozar de los resultados.

¹¹ Domínguez Chávez, Humberto. *Las Reformas de los Planes de Estudio de los Bachilleratos de la UNAM*, http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%201/Ponencia_178.pdf, p. 1.

¹² *Ibidem*, p. 1.

¹³ *Ibidem*, p. 2.

En 1931, al desaparecer la enseñanza de los oficios, se reestructuró el plan de estudios de la ENP, creándose los bachilleratos especializados que durarían hasta 1956, para diferenciar una formación propedéutica de sus egresados al continuar estudios superiores; al mismo tiempo que, se establecía que no podrían ejercer ninguna profesión, ya que estos estudios integraran la base para la enseñanza profesional y proporcionaban a sus egresados una *cultura general*.

Para la etapa histórica llamada “Desarrollo estabilizador” en la década de los años sesentas y setentas, en 1964 el rector de la UNAM, Ignacio Chávez reestructuró nuevamente el plan de estudios de la preparatoria, ampliándose su duración a tres años, se argumentó que este cambio obedecía a la falta de calidad de la enseñanza:

Se rechazaba que se intentara integrar una escuela secundaria amplificada, estableciéndose una finalidad diferente a sus estudios, haciendo de sus egresados personas “cultivadas”, con disciplina intelectual que los dotara de un “espíritu científico”, con una formación en cultura general que “le dé una escala de valores”, la formación de una conciencia cívica” que le defina sus deberes familiares y con su país; además de, “la preparación especial” para aprender una profesión.¹⁴

Se proporcionó una cultura general a todos los bachilleres, mediante un *tronco común*, que no se concebía como el apoderamiento de culturas de la antigüedad, sino que debía ir al paso de las exigencias del país, estableciéndose, adicionalmente materias de acuerdo con la profesión que pretendiera continuar estudiando el egresado.

El crecimiento de la matrícula, impulsado por Luís Echeverría Álvarez como parte del proyecto estatal del *desarrollo compartido*, al mismo tiempo que, el desarrollo de la industrialización, como los nuevos avances en la psicología cognitiva y sus aplicaciones en la pedagogía, hacían necesarias una reorientación de lo que los alumnos deben aprender y lo que los profesores debían enseñar. Para 1971 se acordó abandonar la educación enciclopédica, para combinar las ciencias con las humanidades en una educación formativa, adicionándosele la función de capacitar para el trabajo, a su tradicional función propedéutica. Se señalaba que sus objetivos

¹⁴ *Ibidem*, p. 2

educativos no eran claros y operativos y que sus funciones correspondían a diversas y fragmentadas orientaciones; críticas que condujeron a sentar las bases de un *sistema* nacional de educación media superior.

En 1972 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) definió sus límites en créditos, dividió sus actividades en: escolares, capacitación para el trabajo y paraescolares; las primeras divididas en un núcleo básico que se cursaba en dos años, dedicado al aprendizaje de metodología e información esencial, y un año más dedicado a materias optativas orientadas al aprendizaje de *especialización* adecuadas a los intereses y propósitos formativos del alumno.

Para 1996, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) integró una nueva *Comisión Internacional sobre la Educación*, ante la presencia de este nuevo paradigma llamado “globalización”, se presentó el reto del cambio educativo al generar la capacidad de “aprender a aprender” buscando comprender al mundo mediante la comprensión de los otros:

Lo anterior, condujo a la comisión a sustentar una utopía, establecida sobre cuatro pilares que refrendan las conclusiones de la Comisión de 1972: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a ser y, como mejor alternativa para la vida en una sociedad más interconectada, d) el aprender a convivir. (...) En el caso de la ENP la reforma se fundamentó en: 1) La necesidad de “fortalecer y potenciar” el perfil de egreso, de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y “competencias” que demandaban los estudios superiores; 2) Orientar el “enfoque metodológico” de los programas hacia un nuevo tipo de enseñanza.¹⁵

Se detectaron diversas inconsistencias y ausencias de actualizaciones, sobre todo en lo referente a las estrategias didácticas en uso, basadas en la transmisión del conocimiento por los docentes, que impedía dotar con *herramientas cognoscitivas* a sus alumnos; los programas evidenciaban las premisas de la tecnología educativa puesta de moda en los años setentas, con el imperativo de la sistematización de la enseñanza que fragmentaban los conocimientos y atomizaban los objetivos; en algunas materias, de “impacto sobre el perfil de egresado”, se habían deteriorado las relaciones horizontales y verticales de los programas,

¹⁵ *Ibidem*, pp. 5-6.

existiendo contradicciones injustificadas en temas comunes a disciplinas afines; además de la ausencia de una estrategia institucional para la actualización de los programas, condujo a una tendencia al enciclopedismo, con aumento indiscriminado de contenidos que, con el incremento de la matrícula, impidió la aplicación de una metodología de enseñanza que distinguiera lo básico y que permitiera a los estudiantes construir con ello, todo esto conducía a los profesores a buscar cubrir los contenidos en el tiempo disponible de clases, generándose con ello una sobrecarga de trabajo extra clase para sus alumnos y la imposibilidad de lograr transmitirles herramientas para el aprendizaje eficaz; todo ello enmarcado en una triada: a) exceso de contenidos, b) sobrecarga de tareas y c) enseñanza transmisiva.

En el caso del estudio de la Historia en la Escuela Nacional Preparatoria, algunas optativas habían desaparecido en la práctica, debido a la falta de alumnos. Adicionalmente, la UNESCO concluyó que la Orientación Vocacional no se impartía en forma ordenada y sistematizada y, algo muy significativo no se tomaba en consideración el avance tecnológico de la computación, cuyo estudio debería ser imprescindible y obligatorio.

La actualización de la reestructuración del plan de estudios en 1996 fue el reconocimiento de un bachillerato propedéutico, general y único, y la vigencia de un adiestramiento práctico como contribución al ingreso al mercado laboral de sus egresados. Las orientaciones del quehacer educativo se enfocaron al desarrollo de un alumno crítico que reconstruya el conocimiento.

Se consideraba fundamental, en la cultura básica que la institución debe transmitir los siguientes elementos estructurales:

1. Las actitudes y valores científicos y humanísticos a cuya formación contribuye cada área, para que los egresados posean una visión del mundo personalmente aislado.
2. Habilidades y destrezas intelectuales que les permitan enfrentar problemas conceptuales y prácticos de la vida académica y,

3. El conjunto de la información disciplinaria que dependerá del nivel de integración teórico de las disciplinas y su abordaje específico, como propuesta educativa de cada programa de las asignaturas.¹⁶

De manera particular para el área Histórico/Social, era pertinente que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de las ciencias sociales, y se formen una conciencia histórica a partir de los cuestionarios del presente, que les permita: “conocer nuestras raíces, comprender y explicarse los momentos de nuestra historia y situarse en la sociedad actual, para enfrentar los problemas futuros.”¹⁷

Era relevante que logran comprender la complejidad de la sociedad donde viven y de las características propias de la sociedad mexicana actual.

La ENP ha venido realizando un proceso de actualización de su currículo integrado en 1996, al respecto, se considera que la organización de los contenidos es lineal, abstracta y demasiado extensa; no se alcanza por el alumnado el nivel deseable del desarrollo de habilidades de pensamiento, dado que la carga de materias y horas de clase no posibilita tiempos suficientes para la construcción del conocimiento y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y creativo; la evaluación de los alumnos, en múltiples casos, continúa reduciéndose a actividades de reproducción memorística, que se integra con una suma numérica de calificaciones de exámenes; en diversas materias persisten los problemas que presentaban las relaciones verticales y horizontales del Plan de 1964; perdura en el plan de 1996 la gran cantidad de contenidos presente al igual que en 1964 en diversas asignaturas; y el problema de la sobrecarga de trabajo extra-clase, creado por la preocupación de los profesores para cubrir estos contenidos, se incrementó con el Plan de 1996.

1.3 Adolescentes: su contexto socio-educativo

La adolescencia es la transformación del infante antes de llegar a la adultez. Se trata de un cambio de cuerpo y mente, pero que no sólo acontece en el propio adolescente, sino que también se conjuga con su entorno.

¹⁶ *Ibidem*, p. 9.

¹⁷ *Ídem*.

Cabe destacar que la adolescencia no es lo mismo que la pubertad, que se inicia a una edad específica a raíz de las modificaciones hormonales. La adolescencia varía su duración en cada persona. También existen diferencias en la edad en que cada cultura considera que un individuo ya es adulto.

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), en todo el mundo la estadística marca que uno de cada cinco individuos transita la adolescencia. Dentro de ese total, el 85% habita en naciones de escasos recursos o de ingresos medios. Por otra parte, cerca de 1,7 millones de adolescentes mueren cada año.¹⁸

Cuando hablamos de la etapa de la adolescencia, estamos hablando de una serie fundamental de cambios tanto psicológicos como físicos. En este último aspecto hay que subrayar que los más obvios son el crecimiento en altura, el aumento de peso y de grasa corporal, la evolución de lo que es el crecimiento de los músculos.

No obstante, es cierto, que aunque estos cambios se producen tanto en los chicos como en las chicas, cada género tiene además sus propias evoluciones físicas. Así, por ejemplo, los individuos masculinos ven como les van apareciendo el vello en áreas como los genitales, el bigote o las axilas y además son testigos del crecimiento de sus órganos sexuales.

Las adolescentes del género femenino, por su parte, además de experimentar el crecimiento del vello en su cuerpo, sufren lo que se conoce con el nombre de menarquia que es la primera menstruación. Un hecho este último especialmente significativo que marcará de manera indudable una nueva etapa en sus vidas.

Entre los principales cambios que experimenta una persona en su adolescencia, aparecen el desarrollo del pensamiento abstracto y formal, el establecimiento de la identidad sexual y la solidificación de amistades con la probable experimentación grupal. De acuerdo a la psicología, los adolescentes luchan por la identificación del Yo y por la estructuración de su existencia basada en

¹⁸ <http://definicion.de/adolescencia/>

esa identidad. Se trata de un proceso de autoafirmación, que suele aparecer rodeado de conflictos y resistencias, en los cuales el sujeto busca alcanzar la independencia.

En este sentido, la mencionada psicología lleva a cabo una clasificación de los principales problemas que tienen lugar durante la adolescencia. Así, esta determina que existen problemas de tipo sexual, emocionales, escolares y conductuales.

Y todos ellos se deben en gran medida al conjunto de cambios físicos y al desarrollo mental que experimentan los jóvenes. Unas situaciones a las que deben ir adaptándose pero que de primera les cuesta ir asimilando por lo que se encuentran en una complicada tesitura consigo mismos.

Una característica que se presenta durante la adolescencia es que el sujeto en cuestión empieza a poner énfasis en su “vida interior” ante la incomprensión y hostilidad de los adultos, e intenta contemplarse a sí mismo en búsqueda de respuestas ante sus tórridos cambios.

La escuela prepara al adolescente para profesionalizarse y a relacionarse con los demás; y, no obstante, precisamente a causa de sus exigencias pedagógicas y la naturaleza de los lazos que se establecen entre los que de ella participan, la distancia de la sociedad de adultos en la que deberá insertarse.

Entre esas dos aspiraciones, opuestas en apariencia, existe una relación: los adolescentes, por lo general, no se contentan con aprender por saber; desean aprender para actuar y situarse socialmente.

A condición de entender el proceso de formación del adolescente, es de consideración el empleo del concepto de “identidad” del psicoanalista europeo freudiano Erik Erikson. Este autor propone que la identidad consiste en un sentimiento “vigorizante y subjetivo de mismidad y continuidad”, en un proceso simultáneo de observación y de reflexión que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y es en gran parte inconsciente.¹⁹ Se hace manifiesto en la vida cotidiana cuando los adolescentes reclaman ¡quiero ser yo!, ¡Quiero vivir mi

¹⁹ Merino Gamiño, Carmen. “Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía”, en: *Perfiles educativos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993, p. 45.

vida!, expresando así la intensidad de su necesidad de pertenecerse a sí mismos, de alcanzar un sentido de autonomía y de tomar sus propias decisiones. La formación de la identidad no sólo es de carácter individual, es decir las experiencias personales, además de carácter social adquirido por las instituciones familiares y escolares. Es entonces que la identidad contiene un aspecto psichistórico, ya que las biografías están entretejidas con la historia. Por lo tanto, Erikson menciona cuatro puntos en los cuales especifica esta relación psichosocial:

1) es parcialmente consciente y parcialmente inconsciente. Es un sentido de continuidad e igualdad personal, pero es también una cualidad del vivir no-consiente-de-sí-mismo, como puede ser tan espléndidamente manifiesto en un joven que se ha encontrado a sí mismo a medida que ha encontrado su dimensión comunitaria (...). 2) está acosado por la dinámica del conflicto, y especialmente en su clímax puede conducir a estados mentales contradictorios tales como un sentido de vulnerabilidad exacerbado y, alternativamente, otro de grandes perspectivas individuales; 3) posee su propio periodo evolutivo, antes del cual no podría llegar a una crisis, ya que las precondiciones somáticas, cognoscitivas y sociales no están aún dadas (...).4) se extiende tanto al pasado como al futuro; está enraizado en las etapas de la infancia y dependerá para su preservación y renovación de cada una de las etapas evolutivas subsecuentes. El aspecto "social" de la identidad, por otra parte, debe ser explicado dentro de esa dimensión comunitaria en la que un individuo debe encontrarse a sí mismo.²⁰

Implica también la enorme necesidad del desprendimiento de los lazos paternos. En esta etapa de la vida el adolescente empieza a desmitificar las imágenes y valores paternos inculcados. Un desarrollo fundamental en auxilio de la conquista de la identidad, es la capacidad de pensar en abstracto o de realizar "operaciones formales". Es decir que puede pasar en objetos concretos a reflexionar en sus propios pensamientos e ideas. Mediante el ejercicio del pensamiento formal, los vínculos que establece con la realidad se transforman. Por lo tanto, en él se da un tipo de cambio que va de la acción al pensamiento para luego pasar del pensamiento a una nueva forma de operar, ya no sobre los objetos reales, sino sobre los objetos ideales que harán posible nuevas configuraciones.

De lo concreto a lo abstracto, de lo real a lo posible, el pensamiento del adolescente se aleja de la modalidad mágica con la cual controlaba a los objetos de manera omnipotente y se vinculaba al mundo egocéntricamente, para pasar a un tipo de control más real y objetivo de las cosas, con el que es capaz de adoptar los puntos de vista de otras personas. Es cuando aprende y ejercita la capacidad de

²⁰ Erikson, Erik. *Sociedad y adolescencia*, México, Editorial Siglo XXI, 1981 pp. 157-158.

elaborar hipótesis y “teorías” para explicarse la realidad, su pensamiento se torna más flexible y versátil; puede tratar un problema de varias maneras y desde distintas perspectivas; paulatinamente puede entender los puntos de vista de los demás. Carmen Merino Gamiño expresa lo siguiente:

Una vez que ha avanzado en una dirección, puede emplear sus recursos para desandar el camino y volver al punto de origen. Esto tiene repercusiones en varias áreas de la vida porque la creciente inmediato y familiar, el mediato de su sociedad, de su nación, en el universo mismo. El adolescente compara, hace analogías, descubre contradicciones en las palabras y en los hechos, se torna crítico, trata de encontrar las leyes generales que dan una explicación y un sentido a su comprensión. En este proceso construye teorías y sistemas.²¹

Es importante considerar el doble conflicto interno que sufre el adolescente: primero los cambios físicos y segundo, la presencia latente de la tendencia sexual. Estos empiezan a preocuparse por su apariencia, se enfocan en las tendencias de la moda, comienzan a desarrollar su sentido olfativo a través del uso del perfume como significado erótico. Además surge en éste un sentimiento de privacidad, enfoca su atención a la vida interior El autor Aníbal Ponce lo detalla en la siguiente cita:

En la adolescencia, el ensueño como reacción frente a un medio hostil, lejos de desaparecer se intensifica; pero su vida interior responde más que a una fuga, a una necesidad urgente de comprenderse y explicarse. Por vez primera en la historia del individuo, el adolescente contempla su propio espíritu como si fuera el de un extraño, y en interrogarlo y descifrarlo va a vivir intensamente los dos primeros actos de su drama.²²

Algunos aspectos de esta vida interior se manifiestan por ejemplo: en el amor por la naturaleza, el descubrimiento del arte, el gusto por la música, inclinación por la poesía y el teatro, etc. Su sentir se expresa de mayor abstracción y por consiguiente es más complejo. Las metáforas, las imágenes, las variedades del ritmo musical aparecen como una necesidad cada vez que el material a expresar se muestra demasiado fugitivo para ser aprisionado entre los procedimientos esquemáticos.

Retomando a Aníbal Ponce, todas estas expresiones artísticas toman gran relevancia en la vida del adolescente:

²¹ Merino Gamiño, Carmen. Ob. cit., p. 46.

²² Ponce, Anibal. *Adolescencia, educación y sociedad*. México, Ediciones de cultura popular, 1978, p. 13.

Novela, verso, drama, música, arrojan sobre el alma del adolescente los fragmentos abigarrados de la experiencia humana: de la experiencia gloriosa a la infame. La vida interior se enriquece en tal medida; y como cada inclinación saciado se reenciende a menudo en un nuevo apetito, la curiosidad del adolescente se vuelve día a día más voraz. Su conciencia, sin duda, exige una selección; pero el matiz adolescente tiene muchas mallas muy gruesas...Pasan por él, y se incorporan a su alma entre algunas advertencias útiles, muchas otras groseras, o torpemente interpretadas; y como nadie se aproxima para ayudarle a descifrar, el adolescente emprende en la soledad su laborioso proceso de clasificación.²³

De igual forma el adolescente se enfrenta a la incertidumbre de su vida futura. Las pruebas difíciles se presentan al poner en sus manos la elección de una carrera universitaria, decisión de importancia trascendental. La angustia es la expectativa de la duda:

La incompreensión de su medio le ha enseñado a contemplarse como un ser aparte, extraño, inadaptable; cada reproche, cada castigo, cada fracaso, aumentó la distancia que los separaba de los otros. Y como nadie se acercó hasta él, como un vacío cada vez más grande lo fue absorbiendo, ¿qué tiene de extraño que su último gesto sea de irritación y de rencor contra la sociedad que, sin saberlo, lo arrojó de su seno?²⁴

La necesidad de su propia afirmación y el sentimiento oscuro por no decir melancólica de su insuficiencia, lo lleva a un conflicto entre la aspiración a superarse y a sobresalir ante los demás y el temor a no encontrar en sí mismo las fuerzas adecuadas para lograrlo, imprime a la conducta del adolescente un carácter rebelde, turbulento. Comienza a cuestionar las reglas establecidas de su núcleo familiar hasta llegar en algunos casos a criticar otras esferas de mayor complejidad: escuela, religión, política, entre otros. Expresa lo que él considera como injusticia y aparece en su interior el deseo de cambio. La negligencia, actitud característica de los jóvenes es una forma disimulada de rebeldía, y que a su vez esta negligencia se refleja en la vestimenta, fastidio o provocación:

En vez de huir del hogar, el adolescente prefiere en este caso una especie de fuga simbólica, un renunciamiento, una reacción de lasitud, una manera de mostrar a las claras que no quiere o no sabe cumplir con las exigencias sociales del ambiente y que prefiere, por lo mismo,

²³ *Ibíd*em, p. 15.

²⁴ *Ibíd*em, p. 20.

disgregarse de los otros. Renunciamiento discreto, suicidio tímido, que nos acerca insensiblemente a esa forma aguda de la rebeldía que constituye el suicidio verdadero.²⁵

La idea de perfección que tiene el niño de sus padres es destruida en la adolescencia, y esa desilusión, que se acompaña muchas veces de honda pena, se agrava aún más con las burlas tentativas que realizan ciertos padres para mantener a costa de lo que sea su autoridad e imagen idealizada que sus hijos empiezan a derrumbar. En este caso es necesario tomar en consideración el concepto de la ambivalencia dual, que se refiere al difícil proceso de separación que atraviesan tanto los padres como los adolescentes. La presencia internalizada de buenas íconos parentales, con los roles bien definidos y de una imagen primaria amorosa y creativa, aunada a canales de comunicación, realizará un fácil desprendimiento y permitirá al joven a la transición de la vida adulta. Por el contrario, las figuras paternas inestables pueden aparecer ante el adolescente como desvaloradas, obligándolo a buscar identificaciones con personalidades más conscientes y firmes en un sentido compensatorio o idealizado.²⁶

Cargando con su propia insatisfacción, el adolescente entra en el umbral de la etapa de la rebeldía; la idea de perfección que el niño encarnó de los padres se derrumba en la adolescencia y esa desilusión lo puede llevar en un punto de ruptura con ellos. El adolescente con características revolucionarias puede entrar en conflictos con los cánones conservadores del padre. Dicho escenario ocasiona dos posturas que pueden situarse irreconciliables: los padres que se quejan de sus hijos y que no se esfuerzan por comprenderlos; y los hijos que a su vez, se revelan ante ellos, y que desprecian su cosmovisión, les resulta imposible entender la conducta del adulto.

Por esa razón, y ante lo ya expuesto, el joven al no encontrar respuesta en sus modelos parentales, comienza a buscar en los “otros”, grupos de pares de su misma edad que le permita intensificar y redoblar su propio análisis. Se vislumbra la composición de una actitud egocéntrica o en otros casos altruistas. Buscan a los amigos en cuanto a confidentes se refiere, abriéndose a ellos, el adolescente trata de

²⁵ *Ibidem*, p. 30.

²⁶ Knobel, M. y Aberasturi, A. La adolescencia normal. Buenos Aires, Paidós p. 99.

ver con mayor claridad sus propios pensamientos, definir sus proyectos, ensanchar la representación que del mundo se hace mediante la información de los otros. Al mismo tiempo compara a sus compañeros y los clasifica según su escala de valores que él se ha construido siguiendo en gran parte la ideología de los adultos que lo rodean. Los juzga de modo categórico, pero variable. Llega a sentir verdaderos arrebatos de simpatía por un amigo. El altruismo se caracteriza por la insatisfacción experimentada con respecto a sus padres, sus hermanos o a sí mismo. Búsqueda que le ayuda a suspender sus actitudes de dependencia, deseo de descubrir su identidad en las relaciones con los demás.

Precisamente retomando este concepto de “Altruismo” de Aníbal Ponce, considero importante relacionarlo con la implementación de los valores cívicos en la enseñanza de la Historia. Según Ponce, en esta etapa de vida el joven comienza a relacionarse con su entorno, por lo que intenta tener más consciencia de los sucesos tanto políticos como sociales, por ejemplo el interés por la ecología o los movimientos sociales. Es entonces cuando el docente puede aprovechar estos saberes del estudiante ante estos cuestionamientos, para promover los valores cívicos como una posible solución a estas problemáticas, enseñarle que el cambio social comienza con el cambio individual. Para el caso de la materia de Historia se promocionan los valores de Equidad de género, tolerancia y justicia social en las etapas presidenciales de Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, respectivamente, cuestionando si fueron aplicables o no de acuerdo al periodo histórico.

En conclusión, éste es un actor ubicado en su fase intermedia: fuera de la niñez y en camino de la vida adulta, se encuentra en construcción de su propia identidad.

1.4 Percepción del docente y los alumnos con respecto a la enseñanza de la historia.

En este apartado se pretende exponer los resultados de algunas opiniones de los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria número 4 “Vidal Castañeda y

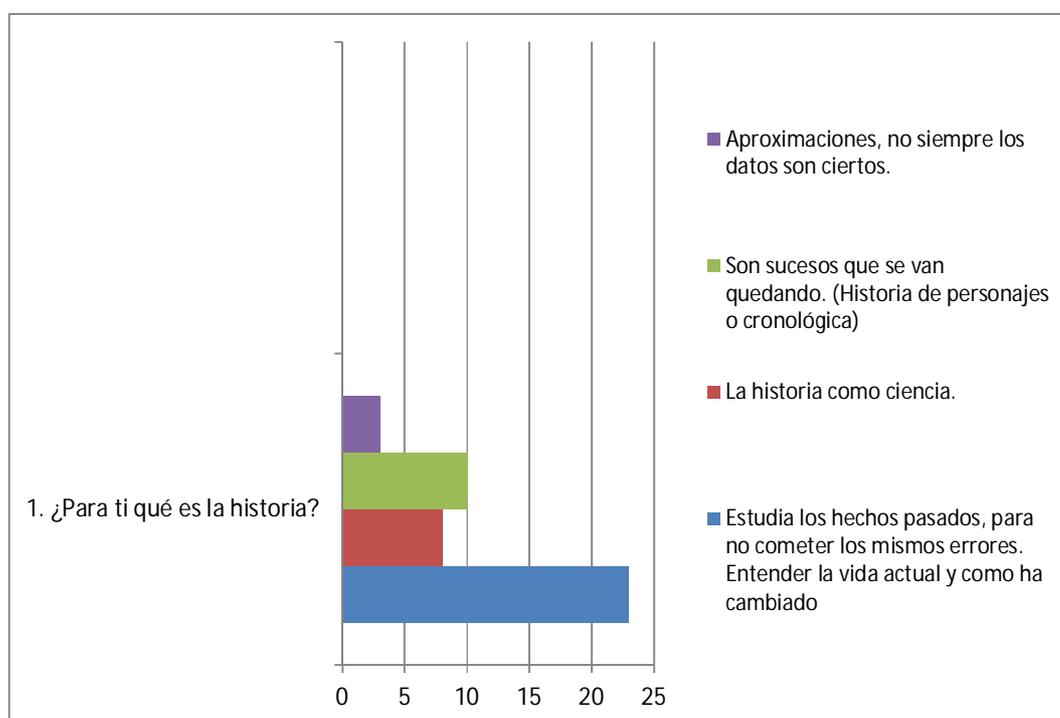
Nájera", la técnica fue tomar una muestra de jóvenes para la implementación de los cuestionarios.

De 56 estudiantes, 32 son mujeres y 24 hombres; las edades oscilan entre los 16 y 17 años.

Las preguntas aplicadas fueron básicamente nueve:

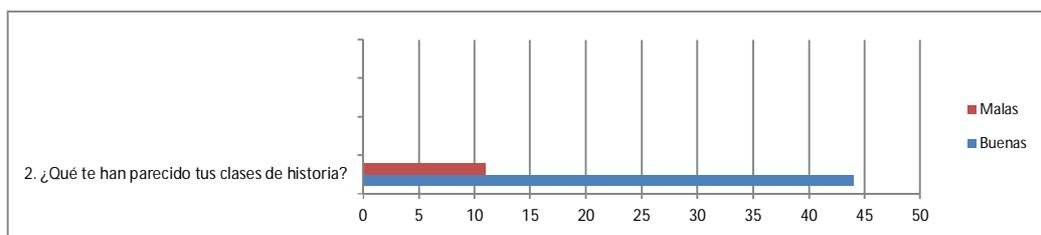
1. ¿Para ti que es la historia?
2. ¿Qué te ha parecido tus clases de historia?
3. ¿Qué te gustaría que incluyeran tus clases de historia?
4. ¿Qué no te gusta de tus clases de historia?
5. ¿Qué calificación le pondrías a la materia de historia?
6. ¿Qué estrategias didácticas utiliza tu profesor de historia en sus clases?
7. De los siguientes valores: responsabilidad, convivencia, tolerancia, respeto y diálogo ¿Cuáles han sido promovidos en clase?
8. ¿Qué materiales utiliza el Profesor en tus clases?
9. ¿Habilidades promovidas con respecto a la historia en el alumno?

En la primera pregunta ¿Para ti que es la historia? La respuesta de los estudiantes se representa en la siguiente gráfica:



Para la mayoría de los alumnos la historia tiene que ver con hechos o sucesos que sirven para conocer el pasado, comprender nuestro presente para no repetir los errores del pasado. Ocho de éstos la consideran como una *ciencia* o como una reconstrucción del pasado. Otros diez alumnos afirmaron que la historia es una reconstrucción del pasado, y que algunos datos no son ciertos.

Otra respuesta fue que la historia son sucesos que se *van quedando* y que como tal recordamos. La interpretación que da quien suscribe el presente documento es que la historia se entiende como algo alejado o ajeno, hechos aislados que no repercuten en nuestro actual acontecer.



Algunas de las expresiones de los alumnos para que les guste la asignatura son:

“Lo han presentado con material didáctico y no han sido tediosas”.

“Porque de algún modo es una forma en la cual uno puede tomar un ejemplo, sucesos que se concretaron y que de algún modo vuelven a suceder y que como tal podemos reflexionar y tratar de actuar de otro modo. También es una forma en la que podemos ver si en sí cambió o no una sociedad”.

“Interesante porque me gusta mucho la historia de mi país”.

“Buenas. Me han ayudado a comprender como el mundo ha ido evolucionando en su manera de pensar y de actuar, o por el contrario, como no hemos cambiado”.

“A lo largo de mi estancia en la preparatoria mis clases han sido de calidad, debido a que quedan claros los conceptos y desarrollo”.²⁷

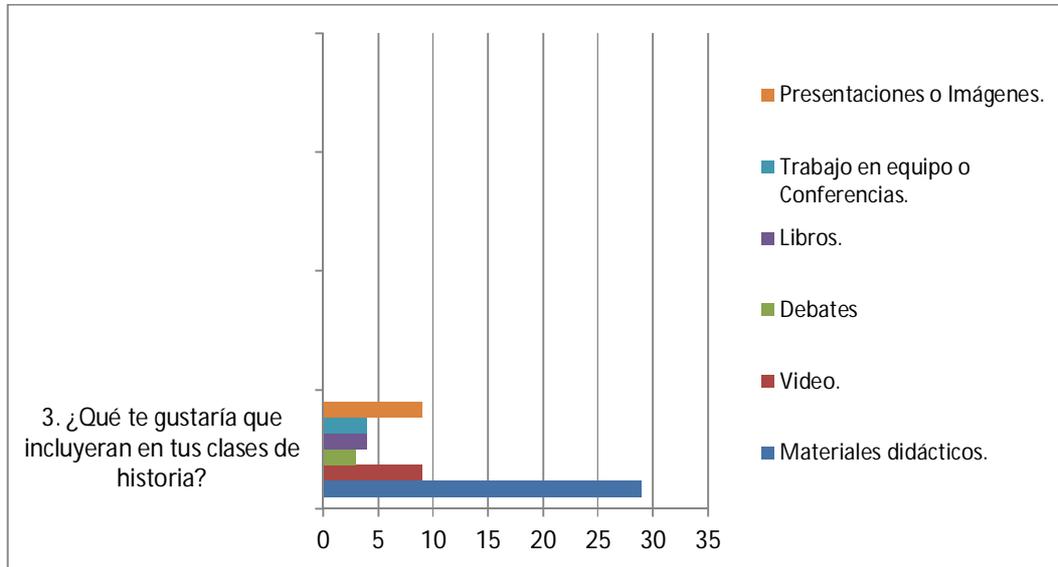
Las deficiencias que ellos encuentran son:

“No es una materia interactiva”.

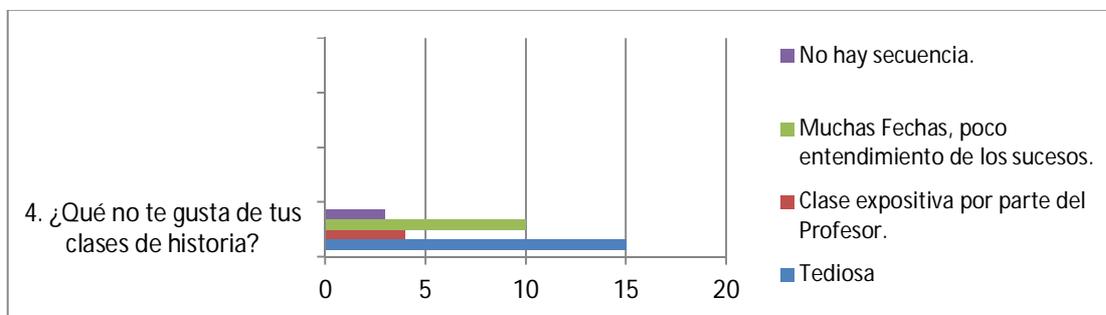
“Quedo insatisfecho con la información, porque son muchos datos, a veces es necesario destacar algunos más importantes y decir “es importante porque dio origen también a...”

²⁷ Comunicación directa, entrevista realizada a la población estudiantil, marzo 2011.

“Siento que es difícil de enseñar”.²⁸

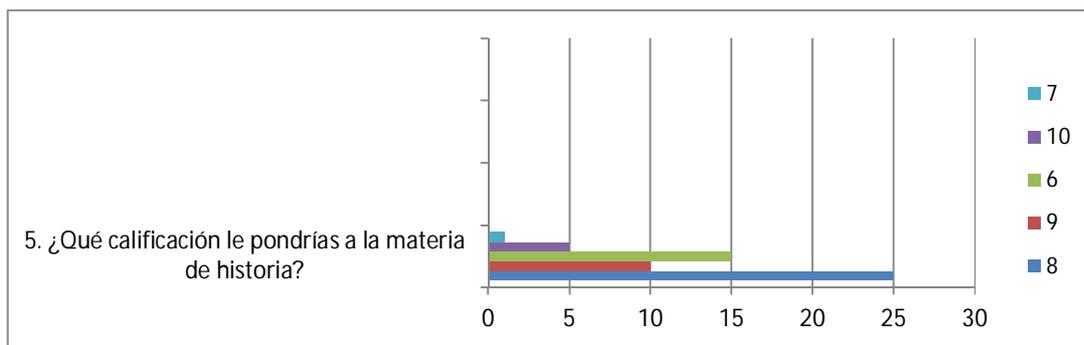


En la pregunta 3, destaca los materiales didácticos de los cuáles se puede valer el docente para desarrollo de las clases, seguido de videos que soporten la exposición del docente, prácticas y conferencias en donde se le permita al alumno abrir espacios para expresar sus inquietudes y debatir sobre los temas históricos, presentaciones en power point o imágenes para que conozcan a los personajes históricos.

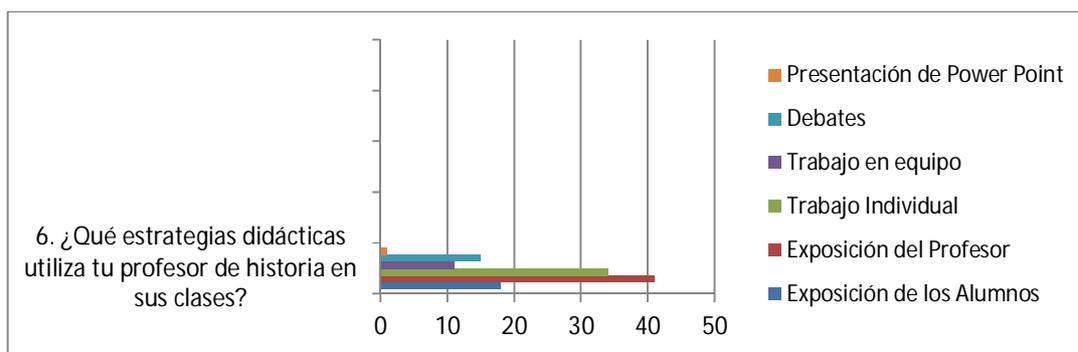


La gran mayoría considera que las clases de historia se tornan tediosas, se remite a que la clase sea mera exposición sin apoyo de imágenes, ellos se interesan en saber cómo eran esos personajes. La saturación de fechas es otro factor conflictual en los estudiantes y que no se profundice más por los sucesos históricos.

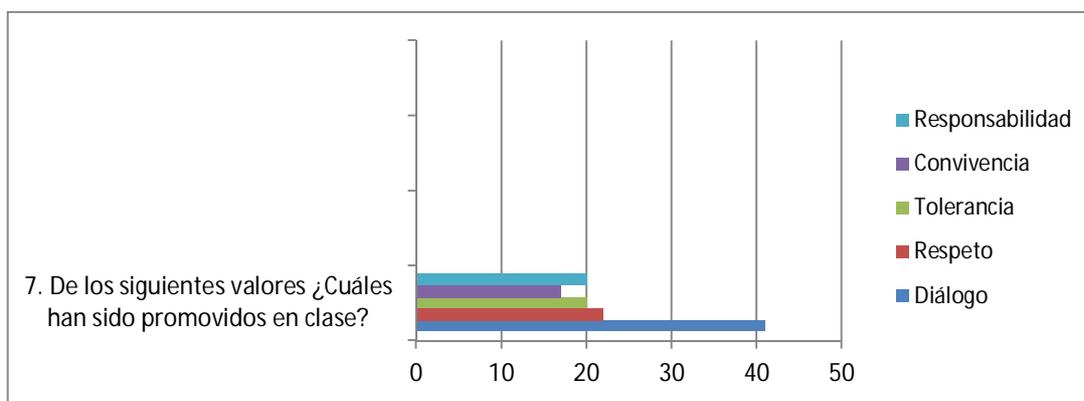
²⁸ *Ídem*, marzo 2011.



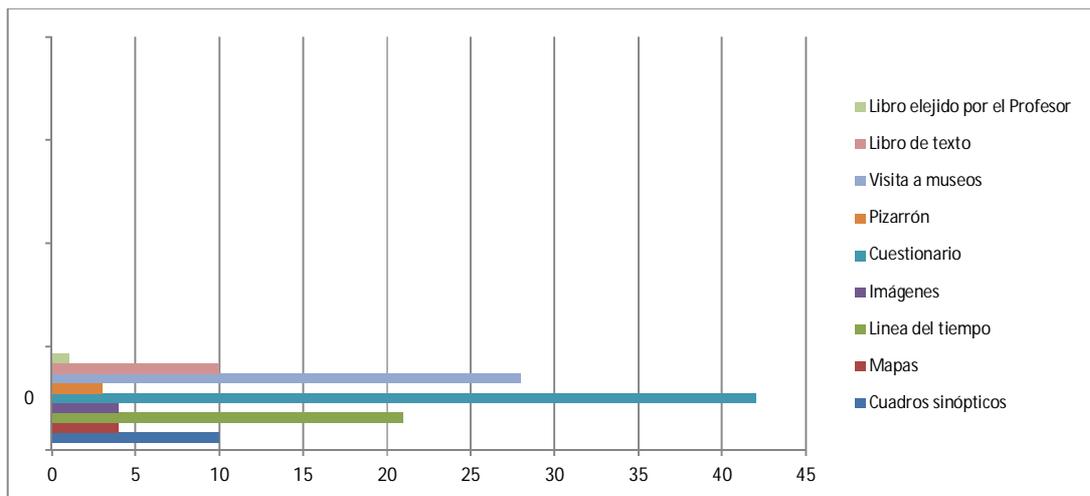
En cuanto a la calificación que le dan los colegas a la asignatura, la mayoría de ellos (25) le otorgan 8, diez 9, quince le dan el 6, cinco consideraron la máxima de 10, finalmente sólo uno le dio el 7. Con base a estos resultados podemos darnos cuenta que para este grupo la historia está dentro del rango de aceptación.



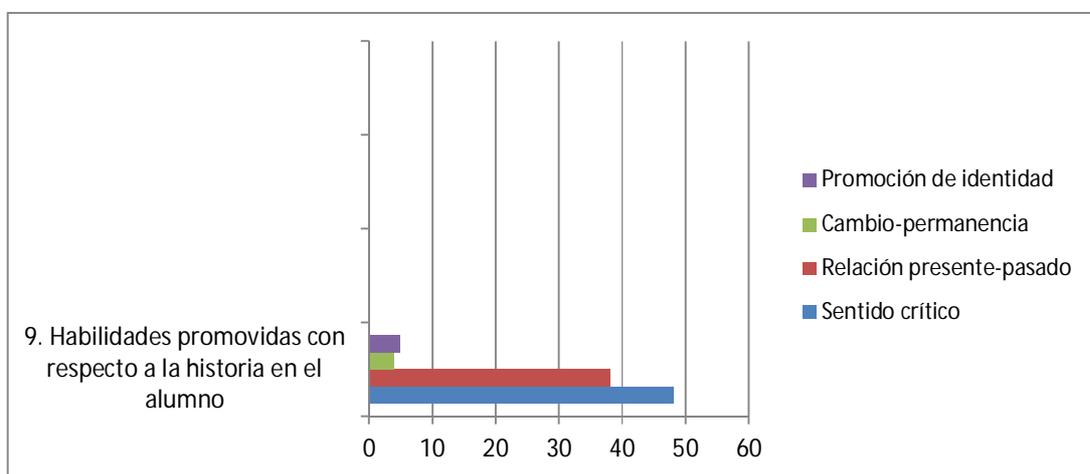
La concepción que se tiene con respecto a las estrategias didácticas que utiliza su profesor de historia son los siguientes: exposición de los alumnos (18), exposición del profesor (41), trabajo individual (34), trabajo en equipo (11), debates (15) y presentación en power point (1), respectivamente.



Esta pregunta compete al tema de los valores cívicos que puede promover la historia y que se refiere al tema de la presente investigación. Los jóvenes consideraron en primer lugar la promoción del diálogo (41), seguido del respeto (22), la tolerancia y la responsabilidad con la misma cifra (20) y la convivencia (17).



Para los jóvenes, los recursos didácticos que utiliza el maestro en sus clases, destaca por ejemplo los cuadros sinópticos (10), los mapas (4), líneas del tiempo (21), imágenes (4), aplicación de cuestionario (42), uso de pizarrón (3), las visitas a museos (28), el libro de texto (10) y alguna bibliografía elegida por el profesor (1).



Finalmente se les preguntó a los alumnos con respecto a las habilidades que promueve la historia (también conocidas como *competencias*) éstos destacan

primeramente el sentido crítico (48), relación presente-pasado (38), cambio-permanencia (3) y promoción de identidad (3).

A continuación, se presentará una entrevista realizada el día 18 de marzo de 2011 al Profesor Carlos Amaya²⁹ con la intención de dimensionar su propia historia de vida en relación con su ejercicio docente. La entrevista se concentró en cuatro preguntas:

EVV: ¿Cuál es su percepción de los alumnos en la materia de historia?

CA: Es variado. Los alumnos tienen un gusto personal. Veo una diferencia con los otros chicos de otras generaciones. Es una de las materias con alto índice de reprobación en la Escuela Nacional Preparatoria, casi después de física y matemáticas. No hay un gusto muy grande por la historia.

EVV: ¿Qué problemas específicos ha detectado usted en su ejercicio docente?

CA: Los chicos se guían más por la imagen y la televisión, es algo que les atrae mucho. Pero cuando se trata de leer, ellos no conocen muchas palabras, tienen un léxico muy limitado. Hay que aclararles las dudas; enseñarles otro tipo de cultura.

Sí, me cuesta trabajo sobre todo darles lecturas, ya que se les complica, no es cosa exclusiva de México, creo que es un fenómeno mundial.

EVV: ¿Cuáles son los recursos o estrategias que ha implementado frente a grupo?

CA: Bueno, los últimos tiempos he utilizado mucho el power point para cumplir con los gustos visuales del chico, lo demás son algunas participaciones, investigaciones; que hagan ellos mismos alguna presentación en power point, que expongan los temas.

EVV: ¿Qué tan importante resulta la promoción de valores cívicos en la enseñanza de la historia?

²⁹ Profesor de Historia de la Escuela Nacional Preparatoria núm. 4, "Vidal Castañeda y Nájera". Cuenta con cuarenta y tres años de experiencia docente. Su importancia radica en su experiencia educativa en cuanto a la enseñanza de esta disciplina y su contribución en la promoción de los valores cívicos.

CA: Pues, es fundamental en este momento; sobre todo por el tipo de joven creo que se han perdido algunos valores. No hacen el mayor esfuerzo, se quieren hacer ricos inmediatamente.

Es una materia como la historia para promover los valores que se van perdiendo, ver los problemas del país como por ejemplo, la corrupción que no sea visualizado como normal.

En conclusión y como cierre de este apartado compete subrayar que este estudio piloto intenta reflejar el alejamiento percibido por los alumnos con respecto a la disciplina de la Historia. Éstos no encuentran un sentido con respecto a su cotidianidad por lo que sienten ajena y no encuentran la razón de ser de la misma. En contraparte, es importante tomar en consideración la opinión de los jóvenes con respecto al tema de los recursos didácticos, como lo son los cuadros sinópticos, el empleo de los mapas, las líneas del tiempo, la utilización de las imágenes, aplicación de cuestionarios, entre otros.

A manera de reflexión se pensó incluir la experiencia del profesor Carlos Amaya con la intención de exponer su percepción de su propia práctica docente. Lo destacable de esta entrevista se resume en lo siguiente:

La materia de Historia se ha convertido en la tercera disciplina con mayor índice de reprobación después de la Física y Matemáticas; es decir que los alumnos no sienten interés y les parece poco atractiva.

En opinión del Profesor Amaya, se complica la enseñanza de la Historia a partir de que los alumnos carecen del gusto por la lectura, por lo que emplea el uso de imágenes en Power Point. Además del fomentar en el chico las participación en el aula además de la investigación.

Para fines de esta investigación se destaca la pertinencia de la aplicación de la estrategia didáctica orientada a los valores cívicos en la enseñanza de la Historia, ya que, como se mencionaba líneas atrás los valores se han ido perdiendo, es entonces que la Historia tiene un papel importante para que el alumno comprenda la

trascendencia de respetar al otro por formar parte de una sociedad, lo mismo que la promoción de la importancia del trabajo en conjunto.

Capítulo II. Perspectiva pedagógica Constructivista.

2.1 Teoría Conductista contra Constructivismo.

En este apartado se pretende exponer la influencia de ambas corrientes filosóficas en la práctica educativa: por un lado la influencia del conductismo y de la teoría constructivista como fundamentos metodológicos en el quehacer docente. distinguir las características de cada una de ellas para identificar la forma de visualizar la enseñanza de la historia, además de hacer la distinción entre el quehacer histórico, comparado con las rigidez de las ciencias exactas en cuanto a su propia construcción del conocimiento.

En el siglo XX, en específico en la década de 1940 a 1970 se originó la corriente educativa llamada conductista, este paradigma –más de carácter experimental o de laboratorio en sus inicios– se retoma de la propuesta de autores como Pavlov y Thorndike. Con el paso de los años el conductismo, en específico con Skinner, se desarrolló y protagonizó en el escenario académico, hasta que llegó a constituirse en la corriente hegemónica del conductismo y a ocupar, también, un lugar relevante en la psicología general.

La propuesta skinneriana, también llamada análisis experimental de la conducta (AEC), explica a la misma mediante las contingencias ambientales, y los procesos internos de naturaleza mental no tienen ningún causal-explicativo.³⁰

El conductismo se inserta en la tradición filosófica positivismo o conocida también como empirismo. Según esta postura, el conocimiento es una copia de la realidad y simplemente se acumula mediante simples mecanismos asociativos. La educación fue guiada por los parámetros positivistas, como ciencia aplicada, como la teoría educativa que se ha de emplear en la práctica. Se trata de una visión ingenieril de la teoría que supone la posibilidad de abordaje neutral, es decir: sensaciones e impresiones que son copias o reflejos de la realidad y que tienen influencia en la determinación de las conductas del sujeto.³¹ Actúa mediante el binomio estímulo-

³⁰ Hernández Rojas, Gerardo. "Descripción del paradigma conductista y sus aplicaciones e implicaciones educativas", en: *Paradigmas en psicología de la educación*, p. 80.

³¹ *Ibíd*em, p. 83.

respuesta, esto es la operación de una relación entre un objeto activo y un sujeto pasivo: la experiencia del sujeto proviene del impacto de la actividad del objeto y es testimoniado por la producción de una respuesta.

Los supuestos en los cuales se sustenta el positivismo son:

- ✓ “el conocimiento válido sólo es aquél que parte de la experiencia,
- ✓ La ciencia es neutral porque garantiza conocimiento no contaminado por preferencias subjetivas,
- ✓ la ciencia sólo se ocupa de hechos y éstos son neutrales,
- ✓ la ciencia establece leyes a través de una conexión uniforme e invariante entre diferentes fenómenos empíricos,
- ✓ existe una relación unívoca entre causa y efecto,
- ✓ es posible y necesario distinguir y separar los valores de los hechos”.³²

Llevado esto al terreno educativo, el conductismo considera al alumno como un ente pasivo colocándolo como simple receptor de información y ubica al docente en el papel de técnico que aplica teorías, sujeto activo transmisor del conocimiento.

En contraparte de lo antes expuesto, el enfoque constructivista o cognitivo está interesado en el estudio de las *representaciones mentales*, al que considera un espacio de problemas propio, más allá del nivel biológico, pero más cercano del nivel sociológico o cultural.

Las representaciones mentales determinan el papel que desempeñan éstas en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas.

Según Gardner (1987) este paradigma considera que ésta “debe ser descrita en función de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental”. Las representaciones mentales elaboradas por el sujeto han sido denominadas de distintas formas. Algunos han utilizado expresiones como esquemas (Ausubel) o mapas mentales, esta hace alusión a representaciones mentales utilizadas por los sujetos.

³² Sanjurjo, Liliana. La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Argentina, Rosario/Homosapiens Ediciones, 2002, P.p. 20-21.

El planteamiento epistemológico considera que el sujeto elabora las representaciones y entidades internas (ideas, conceptos, planes, etc.) de una manera esencialmente individual. Dichas representaciones mentales determinan las formas de actividad que realiza el sujeto.

Por consiguiente, a diferencia del enfoque conductista basado en una filosofía que el sujeto es controlado por el ambiente y que de manera empirista la mente es una hoja en blanco, en el cognitivismo, el sujeto es un ente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social. El sujeto organiza tales representaciones dentro de un sistema cognitivo general (en el sistema de la memoria).

Otro elemento importante a considerar es la parte *intuitiva*. Para ello el docente tendrá que basarse en la observación para poder interpretar los lenguajes no dichos por los alumnos. Ejemplo de ello es cuando se puede hacer una lectura de duda, cuando los alumnos no comprendieron alguna lección.

Es cierto que los maestros tienen ciertas acciones rutinarias o *anclaje*; no obstante la intuición permite ampliar las oportunidades, a modo de improvisación, mientras que otras veces para solución de problemas (anticipación): Peter John en el libro *El profesor intuitivo* lo expresan de la siguiente forma:

Estamos también en condiciones de afirmar que los alumnos se benefician cuando tienen un profesor que es capaz de predecir, percibir y adaptarse a los cambios sutiles que tienen lugar en su entorno. Estas ventajas podrían depender de las cualidades intuitivas propias de cada individuo. (...) La sensibilidad hacia el entorno es, por lo tanto, un aspecto importante de la práctica eficaz y el ejercicio de juicios profesionales acertados.³³

Retomando nuevamente a Sanjurjo, se entiende por formación docente:

Entendemos la *formación docente* como el proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la

³³ Peter, John. (2002). *El profesor intuitivo*, Barcelona, Octaedro, Ediciones, S.L. p. 134.

reelaboración de una cultura de trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas.³⁴

Por lo tanto, la profesionalización docente depende, primero de la obligación moral, después del compromiso que éste tenga con la comunidad y finalmente la competencia profesional. Es decir que un docente profesional es quien, haciendo uso de los espacios de autonomía necesarios para contextualizar las acciones, puede tomar decisiones fundamentadas en su formación científica y técnica, la realidad, los valores que sustenta. Debe, además, hacerse cargo de la calidad de los resultados que pretenden de su acción, sabiendo deslindan los que exceden a su intervención inmediata responsabilizándose por los impactos individuales y sociales de su práctica.

2.2 Noción de aprendizaje y sus acepciones desde el Constructivismo

El aprendizaje significativo de Ausubel se destaca por lo siguiente:

1. Es una propuesta sobre el aprendizaje en el contexto escolar.
2. Sus ideas principales continúan vigentes por su carácter eminentemente aplicado.

De acuerdo con este autor, existen diferentes tipos de aprendizaje que ocurren dentro del aula y pueden ubicarse en dos dimensiones básicas. Con respecto a los tipos de aprendizaje y cada una de las dimensiones conviene hacer primero dos diferencias esenciales:

- a) En torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno (la forma en que incorpora la nueva información en su estructura o sus esquemas cognitivos), ésta constituye la primera dimensión. En ella se distingue dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo (por recepción o descubrimiento).
- b) Respecto al tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se sigue, que corresponde a la segunda dimensión.

³⁴ Sanjurjo, Liliana. Ob. cit, p. 39.

El aprendizaje receptivo se refiere a la adquisición de productos acabados de información; en él la participación del alumno consiste simplemente en internalizar dicha información. El aprendizaje receptivo puede ser memorístico o significativo.

El aprendizaje por descubrimiento es aquel en el que el contenido principal de la información que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que ésta debe ser descubierta previamente por el alumno para que luego la pueda aprender.

La tarea del docente consiste en promover situaciones didácticas que propicien el aprendizaje significativo en sus alumnos por recepción o por descubrimiento), puesto que se ha demostrado que este tipo de aprendizaje está asociado con niveles superiores de comprensión de la información y es más resistente al olvido.

Ausubel considera que en los escenarios escolares (especialmente a partir de los últimos años escolares, es decir en la educación media superior y hasta la educación superior o universitaria), el aprendizaje significativo por recepción es el más valioso, incluso por encima del aprendizaje por descubrimiento significativo (dado que los alumnos no pueden estar *descubriendo* conocimientos continuamente sobre todo los de gran complejidad conceptual que se enseñan en los currículos, y además porque resulta mucho más costoso didácticamente). Tal preponderancia se debe a que la mayor parte de la información que aprendemos está expresada en el lenguaje oral o escrito; el profesor o el diseñador de los materiales curriculares debe exponerla o prepararla adecuadamente.

El aprendizaje significativo es recomendable especialmente en los niveles de educación media y superior; pero no en los niveles de educación elemental en los que los alumnos carecen de habilidades de razonamiento abstracto (basadas en el lenguaje), por lo que en este nivel debe recurrirse preferentemente al aprendizaje por descubrimiento.

El aprendizaje desde la teoría de los esquemas se ha propuesto una explicación del aprendizaje con similitudes y diferencias a la previamente descrita. Los esquemas son unidades molares de información, general o abstracta, que representan las características de clases o categorías de objetos, situaciones,

sucesos, etc. Dichas características se denominan *variables* o *huecos* y toman valores fijos y opcionales en tanto se actualicen con la información entrante.

Los esquemas incluyen información de tipo conceptual o semántica (relacionada con los significados de los objetos, sucesos o situaciones que describen), episódica (producto de nuestras propias experiencias con estos objetos, sucesos o situaciones) y actitudinal (valoraciones sobre esos conceptos, esas experiencias, etc.):

Desde la perspectiva de la teoría de los esquemas, Rumelhart y su grupo (en Sierra y Carretero 1990) sostienen que el aprendizaje es un proceso de modificación de los esquemas que posee el sujeto (almacenados en la MLP), como producto del influjo y la adquisición de la información nueva y de la interacción de ésta con los primeros. Esto quiere decir que, cuando se desea aprender algo, es menester activar determinados esquemas (o, si es necesario, desarrollarlos a partir de conocimientos almacenados pertinentes (que se encuentran en la MLP, confrontarlos con la información nueva que se va a aprender y desplegar un ajuste o acomodación paulatinos en los esquemas previos.³⁵

Se distingue tres tipos de aprendizaje:

- a) Agregación: se acumula nueva información a los esquemas preexistentes.
- b) Ajusto de valores de los esquemas ya existentes debido al influjo de la información nueva que se va a aprender:
 - Precisión y depuración de los valores que pueden tomar las variables de los esquemas.
 - Generalización de la aplicación de algunas variables del esquema.
 - Especificación de las variables que restringen el campo de aplicación de las variables.
- c) Por reestructuración: cuando el influjo de la nueva información exige la modificación de los esquemas que posee el sujeto o la creación de otros nuevos.

El aprendizaje es estratégico cuando se vuelve una tarea de solución de problemas y su finalidad es aprender los contenidos curriculares; para lo cual tiene que coordinar una serie de instrumentos de manera inteligente y autorregulada. Los medios para llegar a éste son las estrategias generales y particulares. Estas

³⁵ Hernández Rojas, Gerardo. *Ob. cit.*, pp. 141-142.

estrategias dependen del conocimiento metacognitivo, el cual tiene que ver con el conocimiento de los alumnos acerca de qué es lo que saben de sus propios procesos y productos cognitivos en función de determinadas variables de persona, de tarea y de estrategia.

Los cognitivistas consideran que entre las intenciones y metas de la escuela deberán contarse las que se centran en el *aprender a aprender* o a *aprender a pensar* (Bruner). Lo que se ambiciona en las metas y objetivos educativos es hacer del aprendiz un ente independiente, autónomo, creativo y autorregulador.

Respecto al **Tipo de contenidos**, Pozo (1992) propone el siguiente esquema:

TIPOS DE CONTENIDOS

ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE

Actitudes, normas, valores (Saber ser)	MAYOR	Actitudes
Procedimientos (Saber hacer)	Nivel de generalidad	Estrategias de aprendizaje y solución de problemas
Hechos, conceptos, principios (Saber qué se declara o se dice verbalmente)	MENOR	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos • Información verbal

Los contenidos conceptuales son todos de tipo declarativo (saber qué se declara o qué se dice verbalmente). Entre ellos se pueden señalar los hechos o datos que son los saberes que tienen que aprenderse al pie de la letra. Más complejos que los anteriores son los conceptos que se refieren a representaciones con significado, con un mayor nivel de generalización y abstracción. Los conceptos sólo pueden aprenderse comprendiendo el significado o sentido que transmiten. Por último se mencionan los principios, que son elaboraciones construidas a partir de dos o más conceptos.

Los contenidos procedimentales son los que se refieren al *saber hacer*. Un procedimiento especifica una serie ordenada de acciones u operaciones para conseguir un fin determinado. Los procedimientos pueden ser de naturaleza interna (estrategias de aprendizaje) o externas (habilidades manuales). La ejecución

correcta de algunos procedimientos exige un alto grado de automatización, mientras que en otros casos se exige más bien una ejecución consiente y estratégica.

Entre los contenidos más complejos se refieren al *saber ser*, dentro de los cuales se encuentran las actitudes, las normas y valores.

Una de las técnicas que se recomienda para el fomento de *Aprender a pensar* y que apoyan este proyecto para generar el sentido crítico, es cuando la instrucción se dirige enseñando al alumno a mirar primero el plano de conjunto (toma abierta) y luego a mirar el plano de debate (toma cerrada), en un *ir y venir* (ubicando siempre lo específico y el detalle dentro del compendio, para luego profundizar en él) hacia formas más finas de elaboración conceptual dentro de un ciclo instruccional, al aprendiz no pierde de vista el contexto ni las intenciones ni los grados de elaboración conceptual y encuentra sentido y direccionalidad en sus aprendizajes.

Gerardo Hernandez Rojas, retomando a Pastor, presenta un esquema de una secuencia de la enseñanza de los contenidos:

- a) Principio de síntesis inicial: como estructura conceptual de anclaje de la nueva información es necesaria la presentación, al inicio, de un "epítome u organizador previo".
- b) Principio de elaboración gradual: sostiene que las partes de un epítome deberán ser elaboradas bajo la doble tesis de lo simple a lo complejo y de lo general a lo detallado.
- c) Principio de familiarizador gradual: para establecer relaciones entre los conocimientos previos y lo nuevo que se va a aprender, se recomienda utilizar una analogía básica en cada nivel de elaboración del epítome.
- d) Principio de priorización: se sugiere que se proceda primero a la elaboración de las partes más relevantes del epítome.
- e) Principio del tamaño óptimo: se recomienda que los distintos niveles de elaboración conceptual no sean demasiado prolijos a fin de evitar que se sature con detalles innecesarios o que se rebase la capacidad de procesamiento de la MCP.
- f) Principio de síntesis periódica: después de cada elaboración se recomienda presentar un resumen o recapitulación, mostrando al alumno los conceptos trabajados en el nivel de elaboración particular y su relación con el epítome inicial (contextualización).³⁶

Se entiende por estrategias para generar conocimientos previos y establecer expectativas en los alumnos a aquellas que son dirigidas a activar los

³⁶ *Ibidem*, pp. 150-151.

conocimientos pertinentes de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existen. En este grupo podemos incluir también a las que se centran especialmente en establecer las intenciones educativas que el profesor tiene en mente para alcanzar al término del ciclo escolar.

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en dos aspectos: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como la base sobre la cual se pueden promover nuevos aprendizajes.

Plantear claramente las intenciones educativas a los alumnos, ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido o valor funcional a los aprendizajes incluidos en el mismo.

1. Por ende, podríamos decir que estas estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, en tanto que su uso se recomienda sobre todo al inicio de la clase. Algunos ejemplos son:
 - Las preinterrogantes: son preguntas elaboradas y utilizadas por el profesor para activar esquemas pertinentes relacionados con el contenido nuevo que se va a aprender (clase, texto, etc.).
 - La actividad generadora de información previa: es un recurso instruccional que puede utilizar el profesor para hacer que los alumnos expongan sus ideas en relación con la información por aprender (vía oral o escrita; individualmente o con discusión previa en grupos pequeños); el profesor se vale de una pregunta, un comentario o una ilustración con toda intención.
 - Los objetivos: son enunciados que expresan la intención educativa que el profesor tiene respecto de los logros de sus alumnos al término del ciclo; los estudiantes deben conocer los objetivos para que funcionen como estrategias de instrucción.
2. Estrategias para orientar la atención de los alumnos.
 - Las preguntas insertadas: son las interrogantes que se intercalan en la presentación del contenido que se va a aprender. Estas preguntas pueden presentarse antes o después de tratar algún tema, idea importante, o bien de

una explicación o actividad de aprendizaje de relevancia. Es recomendable que tales preguntas se elaboren solicitando al alumno una respuesta de procesamiento profundo y no de simple repetición de la información.

- Uso de pistas o claves (tipográficas o discursivas): se trata de destacar la información relevante, o que el profesor utiliza para ayudar al alumno a que encuentre sentido de su discurso y a que reconozca información importante. Ejemplos de pistas tipográficas son los subrayados, el uso de tipos diferentes de letras, los encabezados, las notas al margen y las sugerencias de actividades en el texto, etc. Ejemplos de pistas discursivas pueden ser las inflexiones de voz, los comentarios y las aclaraciones que orienten a los alumnos en el discurso, en la presentación de un esquema del discurso o explicación, las anotaciones en el pizarrón o en rotafolios sobre aspectos importantes de la clase, etc.

3. Estrategias para organizar la información nueva.

- Mapas conceptuales y redes semánticas: son representaciones gráficas de porciones de información o conocimiento por aprender, las cuales pueden elaborarse respecto de un contenido curricular, una lección o un curso. Como estrategias coinstrucciones pueden servir para dejar claro al alumno el grado de avance de los conceptos trabajados por el profesor o aprendidos por él (negociación de significados). Finalmente, como estrategias postinstruccionales pueden presentar de manera visual, rápida y resumida, la información conceptual presentada en una clase, lección o curso.

2.3 Ausubel y el aprendizaje significativo por recepción

El aprendizaje significativo por recepción es esencial de acuerdo a Ausubel, debido a que es aplicable a todas las materias de los programas educativos.

El aprendizaje significativo por recepción no es repetitivo o pasivo a condición de que se empleen métodos expositivos de enseñanza que estén basados en la naturaleza, las condiciones y las consideraciones relativas al desarrollo de este tipo de aprendizaje. Ausubel lo considera activo y expone las siguientes razones:

- a) del tipo de análisis cognositivo necesario para averiguar cuáles aspectos de la estructura cognoscitiva existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo;
- b) cierto grado de reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva – esto es, aprehender las similitudes y las diferencias, y resolver las contradicciones reales o aparentes, entre los conceptos y proposiciones nuevos y los ya establecidos, y,
- c) la *reformulación* del material de aprendizaje, en términos de los antecedentes intelectuales idiosincráticos y el vocabulario del alumno particular.³⁷

Para el autor en mención, el aprendizaje significativo por recepción no se compara con el aprendizaje por repetición, debido a que el primero tiene que ver con mayor retención del alumno al relacionar los conocimientos existentes, pertinentes y establecidos ya presentes en las estructuras cognoscitivas de los alumnos con el aprendizaje que le pueda proporcionar el docente, apoyado de los materiales didácticos que emplee en su clase. En esto consiste la propuesta de Ausubel, llamada también *teoría de la asimilación*, en que el aprendizaje significativo se presenta al relacionar el conocimiento previo de los alumnos (situaciones cotidianas) con el conocimiento impartido del profesor, basado en los contenidos escolares.

Por lo tanto, el aprendizaje significativo por recepción buscará que lo aprehendido por el alumno sea de mayor duración y retención. Todo lo contrario al aprendizaje por repetición, este se basa por el aprendizaje memorístico y no existe una conexión entre lo previo o vivencial de joven, por ende tiende a ser un conocimiento forzado, y se presenta el olvido con mayor facilidad. Por lo que Ausubel recomienda evitar el peligro de la estimulación repetitiva, planeando preguntas y problemas que sean a la vez novedosos y desconocidos, y de manera que exijan el máximo de transformación del conocimiento existente.

El autor en referencia, reflexiona que la enseñanza expositiva es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales. El profesor será por consiguiente el guía. El enseñar de esta manera es una tarea exigente y a la vez creadora, y no rutinaria. El reto entonces será seleccionar, organizar, presentar y traducir el contenido de la materia de estudio, de esta manera que se adecue a la etapa de desarrollo de que se trate

³⁷ Ausubel, David. *Psicología educativa*. México, Trillas, 1991, pp. 110-111.

exige mucho más que una lista mecánica de hechos. Cuando se hace con toda propiedad, es el trabajo del maestro y, de ninguna manera, tarea que merezca desdeñarse.

Se considera que el profesor parte de la idea de un alumno activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El papel del docente, en este sentido, se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. Igualmente, su formación deberá orientarse en tal dirección.

Las diferencias con el profesor *tradicionalista* consisten en que no debe centrarse exclusivamente en la enseñanza de información, ni en intentar desempeñar el papel protagónico (es el que sabe, el que da la clase, etc.) en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos.

Ausubel piensa que el profesor debe estar profundamente interesado en promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de contenidos escolares, ya sea a través de una estrategia expositiva bien estructurada que motive el aprendizaje significativo por recepción, o bien estructurada que propicie una estrategia didáctica originando el aprendizaje por descubrimiento autónomo o guiado.

Para tales fines será necesario hacer un uso creativo de las denominadas estrategias cognitivas de enseñanza en sus cursos o situaciones instruccionales, por ejemplo los organizadores anticipados, los resúmenes las analogías, los mapas conceptuales y las redes semánticas, las preinterrogantes.

El profesor también deberá procurar la promoción, la inducción y la enseñanza de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas, generales y específicas de dominio, en los alumnos. Según los enfoques de enseñar a pensar, el maestro debe permitir a los alumnos explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre temas definidos de antemano y tareas diversas (especialmente las que exigen procesamiento estratégico y profundo) o actividades que surjan de las inquietudes de los alumnos, debe proporcionarles apoyo y es realimentación continuas.

Otra función es la de promover expectativas adecuadas en sus alumnos en lo que se refiere a los objetivos o intenciones del episodio o ciclo instruccional que se va a impartir. Esto es que éste deberá esforzarse al máximo para hacer que los alumnos compartan las intenciones que él tiene como planificador y realizador de la situación instruccional completa). Al lograr que se compartan metas e intenciones, asegurará en gran medida que el alumno actúe motivado por aprender y que encuentre sentido a sus aprendizajes. El docente debe crear un clima propicio para que el alumno experimente autonomía y competencia, atribuya valor a sus éxitos basados en el esfuerzo, perciba los resultados como controlables y modificables, y para que mejore su autoestima y su concepción de sí mismo.

Desde el enfoque cognitivo, el profesor debe focalizar su interés en los procesos cognitivos que realiza el alumno durante toda la situación instruccional. A partir de la idea anterior, podemos considerar los siguientes criterios:

- La naturaleza de los conocimientos que posee los alumnos.
- El tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas y el tipo de enfoque de procesamiento (superficial, estratégico o profundo) empleado.
- El tipo de capacidades que el alumno utiliza cuando elabora el conocimiento.
- El tipo de metas que el aprendiz persigue.
- El tipo de atribuciones y expectativas que se plantea.

Habrá que considerar que los estudiantes de bachillerato se encuentran en la etapa abstracta, por lo que se considera más adecuada la enseñanza por recepción con la finalidad de adquirir la mayoría de conceptos nuevos y aprender la mayor parte de las proposiciones nuevas captando directamente las relaciones de orden más elevado que haya entre abstracciones es decir que no es necesario de apoyos empíricos. A través del aprendizaje por recepción, los estudiantes pueden proceder de manera directa hacia un nivel de comprensión abstracta que es cualitativamente superior al nivel intuitivo.

El alumno es visualizado desde esta perspectiva como un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y

solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

Es importante considerar la competencia cognitiva de los alumnos de la siguiente forma:

- Procesos cognitivos de aprendizaje: son los procesos de atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- Base de conocimiento: abarca los conocimientos previos que posee el alumno de tipo declarativo (hechos, conceptos y explicaciones) y procedimental (habilidades y destrezas). En general, entre más rica sea la base de conocimiento de los alumnos, mayor probabilidad tendrán de ser efectivos los beneficios de la instrucción.
- Conocimiento estratégico: incluye las estrategias generales y específicas de dominio que posee el alumno como producto de sus experiencias de aprendizajes anteriores.
- Conocimiento metacognitivo: es el conocimiento que ha desarrollado el alumno acerca de sus experiencias almacenadas y de sus propios procesos cognitivos, así como de su conocimiento estratégico y la forma apropiada de uso. Es de aparición relativamente tardía en casi todos los dominios del aprendizaje escolar.

Una tesis central que sostienen los cognitivos señalan que en cualquier contexto escolar, por más restrictivo que éste sea, siempre existe en el alumno cierto nivel de actividad cognitiva; éste nunca es un ente pasivo a merced de las contingencias ambientales o instruccionales. Desde este punto de vista, la actividad cognitiva inherente debe ser utilizada y desarrollada para que el aprendiz logre un procesamiento más efectivo de la información.

Ausubel también manifiesta que el aprendizaje significativo por recepción queda alejado de ser un conocimiento pasivo. El proceder o método del profesor será en primer lugar hacer un juicio implícito pertinente para decidir cuáles de las ideas establecidas en la estructura cognitiva serían más relacionables con la nueva tarea de aprendizaje, en segundo, es necesario cierto grado de reconciliación entre

aquéllas, especialmente si hay discrepancias o contradicciones, en tercero, lo común es que las proposiciones nuevas se vuelvan a formular para combinarlas dentro de un marco de referencia personal que concuerde con los antecedentes, el vocabulario y la estructura de ideas del alumno. Por último, si éste, en el curso del aprendizaje significativo por recepción no puede hallar ninguna base aceptable para reconciliar las ideas aparente o verdaderamente contradictorias, a veces se ve obligado a intentar cierto grado de síntesis o de reorganización de este conocimiento existente, bajo principios explicatorios, más inclusivos y amplios.

La medida en que el aprendizaje significativo por recepción sea activo dependerá en parte de la necesidad que el alumno tenga de significados integrados y de lo vigorosa que sea su facultad de autocrítica, o tratará de integrar una proposición nueva a todos sus conocimientos que vengan al caso o se conformará con establecer la relación de aquélla con una idea aislada. De la misma manera, tal vez se esfuerce por traducir la proposición nueva a la terminología congruente con su propio vocabulario y antecedentes ideativos, o quede satisfecho con incorporarla tal como se presente. Por último podrá esforzarse por adquirir significados precisos y carentes de ambigüedad.

Es tarea de la pedagogía desarrollar maneras de facilitar una variedad activa de aprendizaje por recepción que se caracterice por una manera independiente y crítica de comprender la materia de estudio de la historia. Para esto, hace falta en parte motivar y alentar las actitudes de autocrítica hacia la adquisición de significados precisos e integrados y también hacia el empleo de otras técnicas encaminadas al mismo fin. Por consiguiente, Ausubel sugiere los siguientes pasos:

1. “Las ideas centrales y unificadoras de una disciplina se aprenden antes de que se introduzcan los conceptos e informaciones periféricos.
2. Si se observan las condiciones limitantes de la actitud de desarrollo general.
3. Si se hace hincapié en definiciones exactas, y se ponen de relieve las similitudes y las diferencias entre conceptos desarrollados.

4. Si se les pide a los alumnos que vuelvan a formular con sus propias palabras las proposiciones nuevas".³⁸

Otro de los puntos importantes es aclararles a los alumnos el objetivo de la clase, para que reconozcan y cuestionen los postulados que fundamentan las proposiciones nuevas, así como la distinción de hechos e hipótesis y entre inferencias justificadas e injustificadas. Puede también ser empleado la *mayéutica socrática* al exponer la seudocomprensión, transmitir significados precisos, reconciliar contradicciones y alentar las actitudes críticas hacia el conocimiento.

Se entiende como *reconciliación integradora*, a aquel aprendizaje combinatorio (supraordinario), esto es cuando las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva del alumno reconocen la relación en el curso del nuevo aprendizaje. Esto es que la nueva información es adquirida y los elementos existentes de la estructura cognoscitiva pueden asumir una nueva organización y, con ello, un significado nuevo.

Por lo tanto, *la teoría de la asimilación o afianzamiento* de Ausubel, se sustenta en la adquisición, retención y organización de los significados en la estructura cognoscitiva. La asimilación no termina con el aprendizaje significativo, sino que continúa sobre el tiempo y puede involucrar un nuevo aprendizaje adicional o la pérdida eventual de la recuperación de las ideas subordinadas.

Además el aprendizaje significativo por recepción, tiene que ver con la enseñanza de conceptos, consecuentemente, el *aprendizaje representacional*, que por lo común sigue a la formación de conceptos, es el proceso por el cual un signo o símbolo es reconocido como la forma culturalmente designada que representa al significado del concepto.

Para que el aprendizaje sea significativo, necesariamente tiene que existir la retención, éste consiste en un cambio de la disponibilidad o en la reproductividad futura de los significados derivados del material de aprendizaje asimilado. También

³⁸ *Ibidem*, p. 117.

se refiere al proceso de mantener en existencia una reproducción de los nuevos significados adquiridos.

Haciendo referencia al autor en cuestión, como referencia considera tres fases distintas durante el aprendizaje significativo por recepción y retención:

En la primera fase, la de **aprendizaje**, se adquieren los significados. Las ideas y la información y potencialmente significativas se relacionan con los sistemas ideativos pertinentes de la estructura cognoscitiva, lo que da lugar a significados fenomenológicos idiosincráticos con cierto grado de fuerza de disociabilidad. La segunda fase es la de **retención** de los significados adquiridos o la pérdida gradual de la fuerza de disociabilidad a través de un proceso de asimilación obliterativa. En la tercera y última fase está la **reproducción** del material retenido. Depende no sólo del grado residual de disponibilidad (fuerza de disociabilidad) en relación con el umbral de disponibilidad, sino también de factores cognoscitivos y motivacionales que influyen tanto en este umbral como en el proceso real de reelaborar o reformular los significados retenidos dentro de un enunciado verbal.³⁹

Es pertinente resaltar que la retención significativa es más favorable en cuanto a su perduración a través del tiempo que la retención de carácter repetitiva o memorística.

En cuanto a la concepción que tiene este paradigma con la noción de enseñanza; en el caso de la educación debería orientarse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas del aprendizaje.

La educación es un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otros saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos, tanto los de los niveles básicos como los de los superiores. Dichos contenidos deberán ser aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible. Esto quiere decir que los contenidos curriculares deben ser presentados y organizados de manera tal que los alumnos encuentren en ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos.

³⁹ Ibidem, p. 133.

Son necesarias la planificación y la organización de los procesos didácticos para que recreen las condiciones mínimas para aprender significativamente. Además, se requiere la creación de un contexto propicio para hacer intervenir al alumno activamente en su dimensión cognitiva (uso de conocimientos previos) y motivacional-afectiva (disposición para aprender y creación de expectativas para hacerlo significativamente), de modo que logren una interpretación creativa y valiosa.

Se considera que el aprendizaje significativo de contenidos o dominios de conocimiento por parte del alumno no es suficiente. El estudiante también debe desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situaciones nuevas de cualquier tipo (dominio específico o transdominios).

2.4 Aportaciones de la Pedagogía constructivista en la enseñanza de la historia.

La historia al igual que otras disciplinas, requiere del sustento de la pedagogía, esto con la intención de emplear estrategias didácticas que faciliten su enseñanza. Para este apartado será necesario apoyarse de tres autores que se han dedicado a esta difícil tarea: la pedagoga Frida Díaz Barriga, y los historiadores Mario Carretero y Joaquín Prats. Por lo tanto, la construcción de una didáctica de la historia es una empresa sumamente compleja, que requiere tanto de la determinación del estatuto epistemológico de esta disciplina como del reconocimiento del carácter y problemática propia de su enseñanza y aprendizaje. Frecuentemente se incurre en el error de enseñar la historia sin aclarar su carácter interpretativo y sin distinguir su método de las otras ciencias. Esto propicia en gran medida que los alumnos conciban a la historia como un conocimiento de hechos de un sólo personaje, es decir, reduccionista, dejando de lado los aspectos causales de tipo estructural.

Es importante distinguir la diferencia metodológica entre la disciplina de la historia con las ciencias exactas; ya que si está última se rige a través de leyes universales, además de la manipulación y control de sus variables en laboratorio, la historia carece de un consenso total porque cuenta de diversas teorías y cada una

tiene una interpretación o ideología diferente. Considerando también que su objeto de estudio es el estudio de los vestigios o fuentes escritas de la época.

Por consiguiente, Frida Díaz Barriga menciona que el constructivismo ayuda en la enseñanza de la historia al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprehensiva del mundo. En todo caso, la meta última (que no es privativa del constructivismo, puesto que coincide con otras posturas) es la formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida.

Díaz Barriga, retomando a Domínguez manifiesta lo siguiente:

(...) es crucial que el aprendizaje de la historia ayude a los alumnos a superar la óptica localista y presentista con que juzgar el mundo en que viven; en este sentido es necesario un conocimiento más profundo de "otras formas de vivir y trabajar, de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones, otros modos de pensar, de sentir y de creer". Esta aproximación constituye el germen del desarrollo de valores y actitudes como tolerancia, solidaridad, educación para la paz, cooperación, etc., que requieren un estudio más profundo de la experiencia social, el análisis crítico de los hechos históricos y la conformación de un marco ético de referencia. Por lo mismo, la enseñanza y evaluación escolar de estos aspectos requieren un tratamiento didáctico explícito y diferenciado, cuya complejidad se ha traducido a menudo en metas educativas retóricas con resultados magros.⁴⁰

Lo que pretende la autora comenta es que el alumno adquiera los aprendizajes siguientes:

- a) Conocimiento en la variedad de los tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, etcétera.
- b) Experiencia en la *lectura*, desarrollar la capacidad de razonamiento inferencial del alumno.
- c) Desarrollar su capacidad para el análisis y evaluación crítica de las fuentes. El alumno debe aprender a distinguir lo que son datos de información mínimamente objetiva, de lo que son opiniones, juicios de valor, prejuicios, etc.

⁴⁰ Díaz Barriga, Frida. "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato, en: Perfiles educativos, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998, p. 5.

- d) Desarrollar su capacidad de desarrollar síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, basando la información a través de las fuentes.

Las experiencias curriculares de orientación constructivista son aquellas que han logrado fomentar la participación crítica de los alumnos, la producción personal (mediante ensayos, investigaciones documentales, análisis de material de prensa, entre otros), así como los intercambios interpersonales entre docentes y alumnos, y sobre todo, aquellas donde se evalúa no sólo la cantidad de información adquirida, sino la calidad del razonamiento aplicado a situaciones particulares. Asimismo, un currículum constructivista toma en cuenta al alumno en su papel de aprendiz y de actor social, y considera como punto de partida sus experiencias e ideas previas, en su carácter de construcciones personales que pueden ser incluso compartidas con otros alumnos.

Retomando a Díaz Barriga, sólo se expondrán dos conceptos que apoyarán al presente trabajo: *Relativismo cognitivo y el pensamiento crítico*.

El primero tiene que ver con enseñarle al alumno las diversas interpretaciones que existen con el objeto de demostrarle que no existe una “verdad absoluta” sino diferentes explicaciones de ver un hecho histórico específico, al igual que nazca en él la curiosidad por la investigación. Actividades como la lectura de textos que interpretan un mismo hecho histórico desde diferentes perspectivas o posturas historiográficas, acompañada de un debate sobre dichas posturas, o la realización de ensayos, relatos y dramatizaciones sobre los puntos de vista alternativos, son ejemplos de actividades que promueven esta actividad.

Mientras que el segundo se orienta en el desarrollo de habilidades de elaboración de argumentos y contraargumentos. Díaz Barriga lo expresa de la siguiente forma:

Lo anterior es congruente con la integración de las concepciones de varios autores que intenta McMillan (1987), quien concluye que el pensamiento crítico involucra el reconocimiento de supuestos y valores, la evaluación de argumentos y evidencias, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de efectuar una indagación lógica y razonar

convenientemente, pero por otra parte, también requiere de la disposición a considerar problemas de manera perceptiva y reflexiva. Esto quiere decir que en primer nivel, el pensamiento crítico estaría compuesto de habilidades analíticas, micrológicas, pero su desarrollo pleno requiere el paso a un segundo nivel, donde la persona comienza a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, que corresponde al tipo de razonamiento dialéctico o dialógico. Por esto el pensamiento crítico no puede concebirse solamente como el agregado de diversas habilidades técnicas discretas; por el contrario, requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias.⁴¹

Las herramientas didácticas que sugiere la autora Frida Díaz Barriga en la enseñanza de la historia, consisten en la solución de problemas y análisis de casos, la evaluación de la credibilidad de las fuentes de información, el análisis estratégico de la argumentación, el desarrollo de habilidades metacognitivas, la resolución de dilemas éticos o las simulaciones estadísticas situadas como metodologías efectivas para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes. Por consiguiente, al intentar generar el pensamiento crítico, se intenta de forma activa y sistemática de comprender y evaluar las ideas o argumentos de los otros y los propios. Una técnica que puede ser empleada es pedirles a los alumnos que identifiquen la afirmación o tesis central defendida por el autor en cuestión, la evidencia que ofrece y la explicación en que se basa, así como pedir que expongan su opinión personal (toma de postura) en relación con otras visiones contrapuestas discutidas en el texto original.

Puesto que el desarrollo del pensamiento crítico no sólo implica conocimientos o habilidades cognitivas, sino también actitudes, valores y disposiciones afectivas, es indispensable fomentar diversas habilidades sociales: saber escuchar y debatir, el autoconocimiento, el respeto y la tolerancia ante posturas diferentes a la propia, la asertividad en la comunicación y la capacidad de colaborar en equipo, entre otras. No obstante, no basta con dejar estas habilidades en el nivel de *buenas intenciones*, sino hay que concretarlas en la enseñanza y abordarlas sin disociarlas del contenido de la materia. Es importante marcar que la crítica no puede ser neutral, debido a que se ejerce desde determinada posición o postura ideológica.

⁴¹ *Ibidem*, p. 22.

Por su parte, Carretero considera que la enseñanza de la historia debe de trabajar a partir de reconstruir una memoria política de los eventos pasados, alejándose de una memoria de sesgo moralista que simplifique los conflictos en términos maniqueos. De allí que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia será reponer ese sentido crítico y contextual que en algunos casos la memoria colectiva tiende a excluir para no confrontar con su propio pasado.

Para él la función de la historia no sólo consiste en la formación de identidad nacional, sino que también se le da un sentido instruccional: *enseñar a pensar críticamente sobre el pasado y presente*. Por lo tanto la función de la escuela ante la era de la globalización es cambiar las formas de concebir la historia. Entre ellas, la aspiración a pensar críticamente una enseñanza de la historia nacional abierta hacia el otro y que integre múltiples narrativas históricas:

Creemos que esta variante es una necesidad disciplinar y ética, vinculada a la emergencia de nuevas “historias”, de “otros” excluidos de los relatos oficiales e “identidades” que por mucho tiempo habían permanecido marginados por el propio peso de la racionalidad uniformadora del Estado.⁴²

Por lo tanto, Carretero propone el dejar de visionar a las narraciones históricas centradas en personajes y considerar otras historias de la vida cotidiana. La memoria señala desde la ética y la política, cuáles son los hechos de ese pasado que la historia debe preservar y transmitir. También la memoria colectiva puede transformarse en una fuente privilegiada, para la historia ante la imposibilidad de acceso a otras fuentes. Por ejemplo la indagación de relatos orales, con las necesarias precauciones metodológicas, es una fuente de información privilegiada para el historiador. Por su parte, la historia ofrecerá su saber disciplinar para advertir sobre ciertas alteraciones sobre las que se asienta la memoria, sin con ello anteponer la *verdad histórica a deformación de la memoria*. En otro sentido, la historia se vinculará con el discurso de la memoria como un aporte documental, un modo explicativo y otro crítico. El documental aportará elementos para la

⁴² Carretero, Mario. *La Construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós, España, 2010, p. 111.

construcción de una memoria, el explicativo ofrecerá una narración histórica que despliegue explicaciones sobre el pasado, y el crítico pondrá bajo juicio crítico a los discursos de la memoria.

Este autor señala que la adquisición de conocimiento histórico esta decisivamente influenciada por los valores sociales, individuales y la ideología de los sujetos. Por lo tanto, es una característica propia de la enseñanza de la historia que existan múltiples interpretaciones sobre el mismo acontecimiento histórico. Y la correcta inducción de temas conflictivos en la clase de historia puede resultar sumamente positiva para analizar las visiones contrapuestas de los protagonistas de esos acontecimientos, las diferentes interpretaciones sobre las causas y las consecuencias de los hechos históricos, y para realizar las analogías históricas pertinentes entre las controversias contemporáneas y los hechos históricos estudiados.

La propuesta didáctica que ofrece Carretero es confrontar a los alumnos con casos concretos donde su creencia de la justicia y su interés personal puedan entrar en conflicto:

En definitiva de lo que se trata es de utilizar un tipo de razonamiento histórico para el debate de estas controversias entre el alumnado. Por lo tanto, pensamos que una variable necesaria para dar este tipo de debates es reponer el contexto histórico de los hechos estudiados: qué pasó, cómo pasó y fundamentalmente por qué pasó. Y al hacerlo tener en cuenta la capacidad cognitiva del alumno para entender la controversia y otorgar sentido a los valores en juego.⁴³

Por su parte el rol del docente puede contribuir, como el historiador, a la formación de la conciencia histórica de la comunidad, y su participación en la sociedad civil no se reduce a un mero transmisor de conocimientos, sino que tiene un rol activo como agente cultural e intelectual.

Finalmente Joaquín Prats cree que la Historia puede servir en la educación para facilitar la comprensión del presente, debido a que no hay nada en el presente que no pueda ser comprometido mejor conociendo los antecedentes. Por lo tanto considera lo siguiente:

⁴³ *Ídem*, p. 119.

Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad. Tener una conciencia de los orígenes significa que cuando sean adultos podrán compartir valores, costumbres, ideas, etc. Esta cuestión es fácilmente manipulable desde ópticas y exageraciones nacionalistas. Nuestra concepción de la educación no puede llevar a la exclusión o al sectarismo, por lo que la propia identidad siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de valoración de lo diferente.

Ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común. Este aspecto va íntimamente ligado al punto anterior. No se puede imponer una cultura estándar ni uniforme en el ámbito planetario a los jóvenes de una sociedad tan diversa culturalmente como la actual. Sin embargo, es bien cierto que compartimos una gran parte de la cultura común. Es necesario colocar esta “herencia” en su justo contexto.⁴⁴

Resumiendo, se expusieron las diferencias entre la corriente conductista y la constructivista, de la cual se resalta que esta última procura la formación de un alumno activo, mientras que el docente será el guía, bajo esta visión se descarta que el aprendizaje sea memorístico como lo planteaba el conductismo. El constructivismo a partir de la propuesta de Ausubel formula el *aprendizaje* significativo por recepción que no es lo mismo que repetición o memorístico, también llamado como *teoría de la asimilación*. Su propósito es que el aprendizaje sea de mayor duración y retención mediante la conexión con las vivencias del joven – la nueva información es adquirida en la estructura de conocimiento de los alumnos, experiencias almacenadas además de sus propios procesos de conocimiento –. Este tipo de aprendizaje conlleva a la enseñanza abstracta del conocimiento representada mediante conceptos. Las herramientas que propone esta corriente pedagógica son las representaciones mentales mediante los *mapas mentales*; los *conocimientos previos* del alumnado – es entonces que a partir de la propuesta didáctica fue indispensable la utilización del recurso de la moda en la segunda clase titulada: “Valores culturales desde una perspectiva de género en los años veintes” con la finalidad de un tema conocido por

⁴⁴ Prats, Joaquín. “Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora”, en: *Enseñar Historia/ Notas para una didáctica renovadora*. Obtenido de Universidad de Barcelona, 2001, pp.14-15. <http://www.ub.es/histodidáctica>

ellos, trasladarlos al pasado y que primero conocieran la diferencia en cuanto a la vestimenta entre hombres y mujeres y después pasar a las desigualdades socioculturales de género—; la utilización de *preguntas clave* como actividad exploratoria de información, preguntas relacionadas al tema en donde el docente orilla al alumno a que identifique y reflexione sobre las circunstancias; además del uso de iconografías utilizadas en las clases de los años veintes, guerra cristera y cardenismo (páginas 144-150). Del mismo modo fue primordial potenciar en el adolescente la construcción de *ciudadanía* a partir de la clase del *cardenismo*, por medio del valor cívico de *justicia social*. Se les mostró a éstos la importancia que tuvo este periodo histórico al otorgarle a cada estrato social vulnerable lo que le corresponde: campesino, obreros e indígenas, y que a su vez estos tuvieron una presencia activa en la participación política de la época.

Capítulo III. Mentalidades, Escuela de los Annales y su aportación en la enseñanza de la Historia.

3.1 “Cambios y permanencias” en la disciplina de la Historia.

Para explicar esta concepción de *cambios y permanencias* será pertinente apoyarse en la propuesta de la *larga duración* del francés Fernand Braudel, sin embargo el enfoque se empleará desde las mentalidades, categoría conceptual amplia del cual se agrupa diferentes vertientes de la Historia; que en este caso para los intereses propios de la investigación resulta pertinente abordar la “historia social”. Ésta comenzó como historia del *movimiento social* y especialmente del movimiento obrero. Una de las contribuciones para atraer la nueva historia social hacia el tiempo largo, es, sin duda, el camino que ha llevado hacia la historia de las *mentalidades*. Para Braudel, el objeto de la historia no es el individuo, sino *el hecho social en su totalidad*, en todas sus dimensiones humanas: económica, social, política, cultural, espiritual, etc. Por eso, a la noción de acontecimiento concebido como salto temporal, el autor opone la de un tiempo social. El eje principal de la investigación histórica se desvía de la historia política hacia la historia social. En este contexto crítico nació el concepto de larga duración.

Se entiende como *larga duración* de acuerdo a Sonia Corcuera de la siguiente forma:

(...) consiste en una historia lentamente ritmada que da razón de los fenómenos económicos, sociales, culturales, incluso cierto género de fenómenos políticos, abarca las distintas generaciones y puede durar varias décadas y hasta siglos.⁴⁵

No se trata de los datos elementales de un comportamiento humano, sino de la larga duración de una historia social, la clasifica como una historia inconsciente, tras los acontecimientos demasiado legibles y fácilmente urbanizables en estructuras sucesivas, que se interpretan los elementos complementarios de un sistema.

⁴⁵ Corcuera, Sonia. “IX. Más cerca de las ciencias sociales, en: *Voces y silencios en la historia*. Siglos XI-XX. México, F.C.E, 1997, p.p. 181-182,

Michel Vovelle ejemplifica el término de la larga duración de este modo:

En la muy larga duración plurisecular, los investigadores se interesan hoy, por ejemplo, en la religión popular, en las herencias animistas precristianas que integran de modo tan duradero la religiosidad, del Medioevo hasta la era moderna, con formas de religión popular cristianizada que se imponen, de los siglos XII al XIII hasta el triunfo de la reconquista católica en la edad clásica.⁴⁶

Bajo la insignia de la “Larga duración”, emerge una noción clave, es la de estructura, del cual su autor Braudel lo define de la siguiente forma:

Para nosotros los historiadores, una estructura significa sin lugar a dudas ensamblaje, pero todavía más una realidad que el tiempo usa mal y transmite muy demoradamente. Algunas estructuras, si viven mucho tiempo, se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones: llevan la historia, la estorban y por tanto dirigen su discurrir. Otras son más proclives a desmoronarse, pero todas son a la vez apoyos y obstáculos. Como obstáculos, se marcan como límites (envolventes en el sentido matemático) de los que el hombre y sus experiencias apenas pueden librarse. Piénsese en la dificultad de romper determinados marcos geográficos, determinadas realidades biológicas, determinados límites de la productividad, e incluso tal o cual restricción espiritual: los escenarios mentales son también cárceles de larga duración.⁴⁷

La estructura no existe en singular; existen las estructuras, que son fenómenos geográficos, ecológicos, técnicos, económicos, sociales, políticos, culturales, psicológicos, que permanecen constantes durante un largo periodo o que no evolucionan sino de una manera casi imperceptible.

El estudio de las mentalidades tiene que ver con el estudio de las actitudes, de los comportamientos y de lo que algunos llaman el *inconsciente colectivo*, resulta que el tiempo largo se impone sin discusión.

En cuanto a los conceptos de *cambio* y *permanencia*, primero habrá que entender que el cambio es un concepto inherente a la historia, significa modificación,

⁴⁶ Vovelle, Michel. “Del sótano a la buhardilla”, en: *La historia y la larga duración*. p. 264. http://clio.academiahistoria.org.do/trabajos/clio177/Clio_2009_No_177-08.pdf

⁴⁷ Braudel, Fernand. “V. La larga duración”, en: *Las ambiciones de la historia*. Barcelona, Editorial Crítica, 2002, p. 154.

transformación. La realidad del tiempo se funda en la del cambio, el cual por otra parte, contribuye a conferir al tiempo su diversidad; sin cambio no hay tiempo.

Pero, si el tiempo es inseparable del cambio, ambos no son la misma cosa bajo nombres diferentes. Éste no es sino una condición necesaria de aquél, pero para que el tiempo emerja a partir del cambio, es necesario que se produzcan varios cambios y que no estén muy alejados unos de otros, además de tener un sentido o valor para la sociedad. Pablo Antonio Torres Bravo, lo caracteriza de la siguiente forma:

El cambio es una sucesión de diferencias en el tiempo en una identidad persistente, referido a una actividad y lugar concreto” pero cambio no equivale a mera interacción social, movimiento, movilidad y variedad, ya que la interacción, el movimiento y la variedad son inseparables de la vida social. Incluso en el seno de las culturas y los grupos más conservadores y estacionarios puede hallarse interacción social.⁴⁸

Si bien, el cambio es lo evidente, la permanencia es el marco del cambio, es decir, que la sucesión (diacronía) se basa en el cambio, entonces la duración se sustenta en la permanencia:

“Las permanencias manifiestan duraciones y ritmos de cambio, desarrollan cualidades variadas para adaptarse a los cambios sociales según su naturaleza.

Las permanencias se ubican en los tiempos largos, en las estructuras; hay niveles estructurales que permanecen a pesar de que otros estratos se han modificado repetidamente, es el caso por ejemplo de las estructuras mentales”.⁴⁹

Un ejemplo de historia de las Mentalidades en cuanto a ejemplificar *la larga duración* es la religión como forma de vida colectiva. Esta lectura totalizadora de una estructura mental en el campo de la enseñanza se plasma en lo que se conoció como *la guerra cristera*. Mostrarle al alumno esta permanencia que ha tenido la religión católica como creencia en la sociedad mexicana a través del tiempo.

⁴⁸ Torres Bravo, Pablo Antonio. “3.4.1. Cambio y permanencia”, en: *Didáctica de la historia y de la educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, p. 195.

⁴⁹ *Ibíd*em, p. 197.

Para el caso del tema de *cambios* es menester considerar el método comparativo dentro de la enseñanza de la historia. Ejemplo de ello es el estudio de una estructura social *la clase alta en los años veinte* en la etapa posrevolucionaria. La aproximación que puede hacerse es confrontar los papeles que ejercían hombres y mujeres de esa clase dentro de su entorno social y contrastarlos con la época actual.

3.2 La Escuela de los Annales: La Historia de las Mentalidades.

En este apartado es pertinente explicar qué se entiende por Historia para después deducir la importancia de la Historia de las Mentalidades, perteneciente a la tercera generación de la Escuela francesa de los Annales.

Se entiende por Historia aquella que involucra a los seres humanos y en sus realidades colectivas, retomando a Braudel: “en la evolución de sus *estructuras*, según hoy en boga: estructuras de los Estados, de las economías, de las sociedades y de las civilizaciones.”⁵⁰

Los acontecimientos que son subjetivos y que por su importancia son consensados de forma colectiva, pasan a ser un hecho histórico, su trascendencia consiste en las consecuencias derivadas del mismo. La Historia más que una serie de interpretaciones, es una explicación de hechos sociales, por ende es historia social. La historia se capta a partir de los hechos sociales, la referencia son los fenómenos colectivos con el apoyo de las Ciencias Sociales. Es entonces cuando Braudel considera importante el apoyo de otras disciplinas para abrir el abanico explicativo de la historia.

Para Marc Bloch la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo: “El historiador no sólo piensa “lo humano”. La atmósfera donde su pensamiento respira naturalmente es la categoría de la duración”.⁵¹ Bloch toma en consideración dos elementos para el análisis histórico: el tiempo y el cambio.

⁵⁰ Braudel, Fernand. “Cap. 1. “Tres definiciones: el acontecimiento, el azar, lo social”, en: *Las ambiciones de la Historia*. Barcelona, Crítica, 2002, p. 23.

⁵¹ Bloch, Marc. “Cap. La historia, los hombres y el tiempo”, en: *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México, FCE, 2003, p. 58.

Para un mejor estudio del presente, se tendrá que comprender sus causas, y para ello es básica la investigación del pasado. Por lo que es sustancial el método comparativo para contrastar realidades diversas pero también parecidas.

A diferencia de los positivistas en donde éstos tenían la idea que el estudio de la historia objetiva consistía en un cuerpo de hechos verificados y que estos se encontraban en los documentos o vestigios, Edward Hallett Carr considera que el historiador determina cuál es el objeto de estudio al emplear su subjetividad:

Los datos, hayan sido encontrados en documentos o no, tienen que ser elaborados por el historiador antes de que él pueda hacer algún uso de ellos; y el uso que hace de ellos es precisamente un proceso de elaboración.⁵²

La historia no es historia muerta, sino que tiene una conexión con la problemática del presente que a su vez el historiador selecciona. Por lo que la historia es la historia del pensamiento, es decir que es la reproducción del pensamiento de quien lo estudia, proceso de reconstitución rige la selección y la interpretación de los hechos lo que los hace hechos históricos:

Ante todo, los hechos de la historia nunca nos llevan en estado "puro", ya que ni existen ni pueden existir en una forma pura: siempre hay una refracción al pasar por la mente de quien los recoge. De ahí que cuando llega a nuestras manos el libro de historia, nuestro primer interés debe ir al historiador que lo describió, y no a los datos que contiene.⁵³

Para Carr, su concepto de historia es el siguiente: un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado.⁵⁴

Para la que suscribe, el concepto de historia es más amplio y a la vez enriquecedor que quedarse con una visión reduccionista de memorizar personajes y datos, es más bien enfocarse a los acontecimientos importantes para la sociedad: económicos, políticos, sociales y también familiares y hasta personales de los seres humanos. Acontecimientos que tienen un fuerte significado para nosotros y que repercuten en su presente.

⁵² Hallett Carr, Edward. "El historiador y los hechos", en *¿Qué es la historia?*, México, Edit. Planeta, 1995, p.22.

⁵³ *Ibíd*em, p. 30.

⁵⁴ *Ibíd*em, p. 40.

En líneas anteriores se expusieron algunas interpretaciones de lo que es la Historia. A continuación se presenta una breve descripción de la Historia de las Mentalidades para posteriormente proseguir con la explicación de la concepción de la historia social.

Es importante considerar a la historia de las mentalidades. Su análisis se basa en el estudio de las ideas, de los comportamientos y actitudes populares, fundamentado en la antropología; su nacimiento fue en 1968 hasta la década de 1989. A partir de esta etapa, los historiadores fijarían su atención de carácter particular como por ejemplo: el miedo y la culpa (Delumeau), las emociones entre ellas la risa, aparecen las representaciones, los saberes y las creencias (el purgatorio, Le Goff); los sistemas de relaciones y valores sociales, como pueden ser el amor (Flandrin), el matrimonio, la violencia y el honor. O el estudio de la infancia (Philippe Ariés), además de las actitudes ante la vida y la muerte y la experiencia del cuerpo. Otro autor que contribuyó fue Michel Foucault con sus estudios sobre las prisiones, hospitales y asilos.

Otras estructuras fueron las relaciones conyugales, la reproducción, la historia de las mujeres y otros grupos como lo son los homosexuales. Las disciplinas que contribuyeron a la consolidación de Mentalidades fueron la Antropología, la Psicología y la Sociología además de la Demografía que contribuyó en los estudios de natalidad, mortandad, además de la movilidad poblacional. Se estudia las estructuras psíquicas, los contextos mentales que determinan socialmente los comportamientos individuales, cómo se organiza el recuerdo:

Porque las mentalidades –dice Michel Vovelle– “remiten de manera privilegiada al recuerdo, a la memoria, a las formas de resistencia” en una palabra: “a la fuerza de inercia de las estructuras mentales”. Ahí, “en estos recuerdos que resisten, [está] el tesoro de una identidad preservada, las estructuras intangibles y enraizadas, la expresión más auténtica de los temperamentos colectivos, en suma: lo más precioso.”⁵⁵

La pretensión de Mentalidades fue encontrar una relación lógica entre varias formas de comportamiento, de pensamiento y de sentimiento, y como existe una

⁵⁵ Hernández Sandoica, Elena. “Historia de las mentalidades”, en: Tendencias historiográficas actuales, Madrid, Akal, 2004, p. 296.

lógica en su intervención. Un concepto importante a considerar fue el de “imaginario colectivo”, éste engloba el imaginario de toda una sociedad y se manifiesta en todos los comportamientos de la vida histórica. La reconstrucción de los comportamientos, de las expresiones, etc., que traducen las concepciones del mundo y las sensibilidades colectivas: representaciones, imágenes, mitos y valores reconocidos por los grupos o por la sociedad global, y que constituyen los contenidos de las psicologías colectivas. También son los lugares comunes, códigos de conveniencia y de moral, conformismos o prohibiciones, expresiones admitidas, impuestas o excluidas de sentimientos:

A la idea, construcción consciente de un espíritu individualizado, se opone necesariamente la *mentalidad*, siempre colectiva y siempre involuntaria: La relación entre la conciencia y el pensamiento se plantea, por tanto —es de nuevo Chartier quien escribe—, de una manera nueva, cercana a la de los sociólogos de la tradición durkheimiana, poniendo el acento sobre los esquemas o los contenidos de pensamiento que, incluso si son enunciados bajo la forma de lo individual, son de hecho los condicionamientos inconscientes e interiorizados que hacen que un grupo o una sociedad comparta, sin que tenga necesidad de hacerlos explícitos, un sistema de representaciones y un sistema de valores.⁵⁶

Esta vertiente histórica considera que la realidad humana es múltiple y que por ende su estudio se deriva desde diferentes perspectivas. Por lo que concierne al presente trabajo, el enfoque empleado fue el de la “historia social”.

La historia social se apoyaría en las Ciencias Sociales por lo que en esta etapa de Annales tomarían elementos de disciplinas como lo fue la Sociología, la Geografía, la Demografía, la Economía, la Psicología y la Antropología una serie de métodos formales, de hallazgos conceptuales y de técnicas de exploración y construyeron con todo ello un supuesto de actuación práctico, en la construcción de una teoría historiográfica práctica. Los historiadores buscaban una identidad propia pero a su vez, admitiendo que el uso de métodos y técnicas de otras disciplinas representaban una innovación para el estudio de la historia. Esto a su vez plantea nuevos cuestionamientos. Por lo tanto también representó un cambio de paradigma de quehacer de la historia.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 319.

Sin embargo otra forma de acercamiento en la aparición de la historia social fue de carácter marxista, clasificada como “la historia del movimiento obrero” tomado en consideración al proletariado como clase social. Es menester resaltar el concepto de identidades colectivas. Al respecto, Elena Hernández Sandoica cita a E.P. Thompson de la siguiente forma:

La clase no es o existe, dice Thompson, sino que se hace, deviene, se construye, es decir, existe y continúa por un periodo de tiempo. [...] La clase es para él, por el contrario, una relación (“cultural”, “histórica”, puesto que los dos calificativos remiten al mismo contexto), forjada a través de experiencias comunes de hombres y mujeres bien reales, concretos. De esas experiencias, unas son forjadas por ellos mismos, otras vendrán en cambio heredadas de quienes les preceden, pero todas son sentidas por igual como el sustrato de una identidad propia, y en torno a esa identidad articulan sus particulares intereses, distintos a su vez a los de otros aquellos hombres y mujeres.⁵⁷

Una aportación importante de la Sociología y que retoma la historia social es el llamado “método comparativo”. A través de la comparación, remite al investigador hacia la historia. La comparación histórica se muestra como un campo de encuentro para representantes de distintas líneas de investigación, un espacio para la investigación interdisciplinar. Se entiende como historia social a la historia vista a nivel global de los procesos históricos, ya que no se considera como individualista, enfocándose a un personaje, sino a una estructura social: un grupo o una clase social. Definiendo a partir de esa idea nociones instrumentales como lo son *estructura* y *coyuntura*, los historiadores de la “Larga duración” –aportación de Braudel–, analizan la científicidad de la historia, lo mismo que los que apoyan la corriente marxista. Ambos marcos metodológicos toman el concepto de *estructura social*. Bajo el análisis de la *estructura* se emplea la disertación de lo urbano y rural que mediante la supervisión de la antropología se enfoca a la cultura de las élites y las culturas populares, siempre móviles y permeables en sus fronteras. Ese rescate marca de manera tajante a Annales por “rescatar ese tipo de fuentes históricas.

⁵⁷ Hernández Sandoica, Elena. “La historia social. La demografía histórica”, en: Tendencias historiográficas actuales, Madrid, Akal, 2004, p. 163.

Se entiende a las estructuras como contextos o hechos dados previamente que, por lo que respecta a su temporalidad, son supraindividuales y no pueden ser reducidos al estudio de un solo personaje, historia estructural.

Para 1980 surge “la historia de la vida cotidiana” en Alemania implicando la búsqueda de lo particular y de la identidad. Su enfoque tiene que ver con el análisis de la microhistoria, el estudio de lo cotidiano proporciona una imagen más cercana y visible de la historia de las personas. Al considerar los aspectos locales, es una forma de aclarar las complejas redes y relaciones sobre las que se sostiene la sociedad. Retomando a Elena Hernández Sandoica se toma la siguiente idea:

[...] el simple termino de sociabilidad ha sido fácilmente recibido y reproducido en la literatura histórica reciente, ello sea debido a que (y en la medida en que) nuestra historiografía universitaria recupera la vida cotidiana, el folclore y la fiesta, la cultura popular y la revuelta. La sociabilidad, en algunos autores, tiende incluso a convertirse en una palabra cómoda para acoger, en un gran *fourre-tout*, las formas elementales de la vida colectiva, diversas pero omnipresentes. Se trata de una palabra nueva, en suma, para designar las realidades clásicas que en otro tiempo se etiquetaban como “vida cotidiana”, “civilización” o “historia de las costumbres.”⁵⁸

La subjetividad y la manera en que los actores sociales experimentan su existencia, la forma en que desempeñan sus roles, constituye el objeto principal de la investigación que tiene interés en la vida cotidiana.

Los historiadores enfocarían su mirada en la historia de la gente corriente, de la gente ordinaria, apoyándose de los métodos y técnicas de las ciencias sociales, (como anteriormente ya se había mencionado en líneas preliminares) enfocando su objeto de estudio ya no en lo individual, sino en lo colectivo. Por lo que se deja a un lado el análisis político.

Es así que la historia no es una acumulación de todo tipo de hechos que hayan ocurrido en el pasado; más bien es la ciencia de las comunidades humanas. Por lo tanto, los historiadores de lo social eran conscientes de que debían “construir” su propio objeto de estudio.

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 508-509.

Para los años setentas se manifestaban una óptica diferente de la historia llamada “microhistoria”, su estudio consistía en casos locales.

De acuerdo al historiador Peter Burke clasifica a la historia social de la forma siguiente:

La historia de las relaciones sociales, la historia de la estructura social, la historia de la vida diaria, la historia de la vida privada, la historia de las solidaridades y conflictos sociales, la historia de las clases sociales, la historia de los grupos sociales.⁵⁹

Las aproximaciones simbólicas en la historia social tienen un contenido extenso, de modo que la atribución de *significados* a las acciones de los individuos tiene que estar en conexión con el lugar que ocupan éstos en las redes sociales.

La historia social emplea conceptos como *diferenciación social* y *estructuración*. Con ellos se intenta realizar desde la microhistoria una lectura lo más formal posible, de acciones, conductas, estructuras sociales, roles y relaciones que implican permanencias de la movilidad. Aunque las costumbres y la utilización de símbolos asumen connotaciones más precisas ante las diferenciaciones sociales móviles y estáticas. Los individuos crean su propia identidad, y los grupos se definen por sus conflictos y solidaridades. Por consiguiente al remitirse al concepto de sociedad se dirige la mirada hacia la cohesión y conflicto: desigualdad y relaciones de poder.

En 1966, Edward Thompson publicó en el *The Times Literary Supplement* un artículo sobre la “historia desde abajo”. Dicha perspectiva ha sido atrayente para los historiadores, en búsqueda de abrir nuevas áreas de investigación y, sobre todo, explorar las experiencias históricas de las personas que a menudo han sido ignoradas.

La contribución de los historiadores marxistas ha sido importante, ya que describe la historia desde abajo. El trasfondo de esta corriente de pensamiento ha sido descrito por Eric Hobsbawm el cual retoma el movimiento de la revolución francesa en 1789:

⁵⁹ *Ibidem*, p. 196.

La historia de la gente corriente en cuanto terreno específico de estudio, escribía, “comienza con la de los movimientos de masas en el siglo XVIII...Para el marxista, o más en general, para el socialista, el interés por la historia de la gente corriente se desarrolló al crecer el movimiento de los trabajadores”. Según continuaba señalando, esta tendencia impuso unas antejuelas bastante eficaces a los historiadores socialistas.⁶⁰

Los métodos para la investigación de este tipo de historia, se ha apoyado en modelos como el de la sociología y la antropología, esto se conoce como “micro historia”. La historia desde abajo, cumple con destacar personajes desconocidos a diferencia de los héroes históricos. Ofrece un enfoque diverso, abre una historia de experiencia cotidiana del pueblo con los temas de historia tradicional. La historia de la gente corriente no se desprende de la consideración más amplia de la estructura y el poder social. Ofrece también el medio de reivindicar a ciertos grupos sociales una historia que podría haberse dado por perdida o de cuya existencia no eran conscientes:

La historia desde abajo puede desempeñar una función importante en este proceso recordándonos que nuestra identidad no ha sido formada simplemente por monarcas, primeros ministros y generales. [...] Eugene D. Genovese señalaba que su principal objetivo era indagar “la cuestión de la nacionalidad – de la identidad-”.⁶¹

Por consiguiente, se muestra que ellos fueron actores históricos crearon su propia historia, fueron agentes cuyas acciones afectaron a su época (a veces limitado).

A manera de conclusión sólo resta decir que este apartado intenta sustentar de manera teórica los términos de *historia social* y *vida cotidiana* de la corriente histórica de las Mentalidades para justificar el periodo histórico 1920-1940. Esto es, mostrar a la Historia con una mayor gama explicativa. Se expuso también el término de estructura de Braudel con la finalidad de entender la conformación de los grupos que se estaban formando en la etapa de la reconstrucción del país, que fue la clase alta en la Ciudad de México, y la importancia de la *historia desde abajo* para el tema de la Guerra Cristera.

⁶⁰ Sharpe, Jim. “Historia desde abajo”, en Peter Burke *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 2003, p.44.

⁶¹ *Ibidem*, p. 56.

Por consiguiente este apartado muestra el soporte teórico de la investigación, por lo que se ofrecen elementos sustentables en la aplicación de la propuesta para la enseñanza de la Historia en el nivel medio superior.

3.3 Pensamiento crítico y su promoción en el aula.

En este presente apartado, se expone como se pretende generar en el alumno el sentido crítico, a través de la enseñanza de los valores cívicos.

Para concebir la enseñanza de los valores cívicos en la historia, habrá que entender primero que los asuntos culturales y políticos son articulados por sentimientos de pertenencia, que encarnan las decisiones y las acciones de las personas, y a partir de los cuales se construyen juicios de valor sobre eventos y acontecimientos del pasado, circunstancias del presente y proyecciones del futuro y se les otorga o se les resta legitimidad.

Uno de los cuestionamientos que existen de acuerdo a Alain Dalongeville con respecto a la promoción del pensamiento crítico en los alumnos sería cuáles son los mecanismos que pueden generarlo. En este apartado se pretende exponer la complejidad de su enseñanza para el docente y las alternativas que éste tiene para propiciar la reflexión en los jóvenes. Al respecto Alain Dalongeville nos ofrece una propuesta interesante y que puede ayudar a generar el pensamiento crítico, esto es *la situación problema*:

¿Por qué la situación problema para enseñar historia? La respuesta es simple, porque nunca he quedado satisfecho con las prácticas que reducen la enseñanza de la historia al rango de narración oral de una historia, es decir, que limitan la historia al relato. No quiero decir que la historia-relato sea un género despreciable, más que otros, sino que cuenta con un defecto mayor: no puede llevar los objetivos que nos proponemos como profesores cuando “hacemos” historia con los alumnos⁶².

Este autor menciona que el sólo relatar la historia a los jóvenes no nos permite ampliar el objetivo que para esta tesis representa la enseñanza de la historia: “la formación de ciudadanos”.

⁶² Dalongeville, Alain. “La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación en la Práctica”, Seminario en Ciudad de México, 21 al 25 de febrero de 2000, p. 7.

La historia puede contribuir a prevenir la desintegración de los lazos sociales, a condición de comprender que lo que se debe inculcar al alumno es una relación de ciudadano con la historia y no una relación pasiva hacia un vago patrimonio cultural. La historia puede ayudar a formar el futuro ciudadano. No se trata de una historia narrada y memorizada por los estudiantes, ni de una historia vacía de todo contenido de saber.

Es primordial considerar que estamos acostumbrados a consumir la historia de forma cronológica, olvidando que la investigación histórica es un proceso de preguntas. En ella es necesario enmascarar las interrogantes, los errores, las diferentes selecciones, los puntos de vista contradictorios para no dejar más que la exposición verídica (concepto que no es equivalente o igual al de verdad).

La situación problema tiene la ventaja de generar inquietudes en los jóvenes y por consiguiente introducirlos al camino de la investigación al cuestionar las diversas contradicciones inherentes a una situación histórica. Retomando nuevamente a Dalongeville expone lo siguiente:

En fin, nos parece que la práctica de la “historia relato” traiciona la verdad, ya que ésta se presenta como tal y es así recibida por los alumnos, traición a la verdad pues la historia relato como narración, implica un punto de vista que excluye a otros; traición a la verdad pues más que la verdad, es lo verídico lo que hay que obtener. Y la verdad se constituye de muchos aspectos que se oponen o se contradicen en parte. Un acontecimiento es también una confrontación, sería vano buscar un punto de vista determinado de la razón ¿En qué se convertiría un relato que presente todos los aspectos de una situación y sus oposiciones?⁶³

Si la enseñanza de la historia puede contribuir a la formación de ciudadanos es formándolos en el encuentro con el otro (que este último pertenezca al pasado o al presente), encuentro sin el cual las identidades que contribuimos a crear se construyen de forma cerrada sobre sí mismas y la sociedad se convierte en una yuxtaposición de estas últimas. Los otros presentes son los compañeros o grupos de pares con quien se puede aprender y con quien se puede confrontar. Quiero hablar aquí, evidentemente, del conflicto socio-cognitivo, y hacer una observación: si el conflicto socio-cognitivo aparece como elemento esencial en el proceso complejo de

⁶³ *Ibidem*, p. 10.

aprendizaje, no debemos olvidar que en este contexto los alumnos aprenden que confrontarse con otros es también una fuente de saberes. Esto tiene como propósito el respeto al otro, la tolerancia.

La situación problema se sustenta en una o varias preguntas que consisten en un desarrollo informativo destinado a los alumnos. Este balance permite a los profesores ya sea refrescarse la memoria sobre los contenidos históricos deseados a través de la situación, o preparar una eventual síntesis magisterial.

Los momentos importantes en la puesta en práctica de la aplicación de la situación problema, son los siguientes:

1. Poner a los estudiantes en una situación de investigación: En la preparación de la puesta en práctica de una situación-problema se debe prever un cierto abanico de posibilidades con el fin de no quedar perdido. Pero es necesario aclarar que el campo de posibilidades imprevistas no será jamás totalmente cubierto por el profesor. Llegará a ocurrir que el profesor emprenda la búsqueda con los alumnos, es entonces la oportunidad para comenzar a romper con la idea de un profesor que siempre sabe todo. Cuando no sabe, ambas partes alumnado y docente investigarán los temas.
2. A consecuencia de lo anterior el profesor se encontrará en investigación permanente no tanto sobre los contenidos y conceptos sino sobre la manera en que los alumnos investigan. Su estrategia, sus hipótesis, sus interpretaciones, los caminos que se descubren al comparar con las representaciones iniciales, son algunos elementos que el profesor evalúa de manera permanente. El docente se encuentra en investigación, pero casi siempre su búsqueda será diferente a la de los estudiantes.
3. El quehacer del profesor en los grupos. Es cierto que existe una frontera entre el “no entendí” y el “no entendí como tú”. De lo contrario, el profesor pasa y escucha a los grupos centrando su atención sobre los objetos de discusión, aprovechando la ocasión para afinar el análisis de representaciones que propuso al inicio de cada situación problema. Así, evalúa de manera

permanente los desniveles entre lo que había previsto y los caminos efectivos seguidos por los grupos.

Las complementariedades y las contradicciones de puntos de vista, el recorrido por esas diferentes representaciones es una estrategia para re-establecer sentidos de los hechos, de los que siempre decimos que son construcciones de historiadores:

La realidad de la situación de la que Karl Popper dice que su distinción con la percepción del agente histórico es el objeto-mismo del análisis situacional consiste precisamente en la existencia y la importancia dada a los puntos de vista tal como los hemos caracterizado, puntos de vista de los agentes, puntos de vista de las interpretaciones precedentes. Sin dejar de tener en cuenta que esta realidad no tiene un sentido separado de las coyunturas que precedieron a su construcción, es decir, sin olvidar su naturaleza idealizada y teórica. La confrontación de esos puntos de vista múltiples, a confrontar, a poner en relación con el profesor que elabora esta situación problema y con los de los alumnos que la viven es, sin duda alguna, una aproximación más fiable de la realidad que si mantenemos el silencio de esa heterogeneidad para dar paso al único punto de vista de un narrador del que no conocemos, finalmente, su punto de vista ni podemos confrontarlo con otros.⁶⁴

Para los alumnos esto quiere decir que abordarán las situaciones-problema con representaciones y que analizarán la situación mediante conceptos metodológicos e históricos, pero también filosóficos, que el profesor no puede indefinidamente encasillarse en la modalidad enseñanza-exposición. Se corre el riesgo de que la pluralidad de puntos de vista ofrecidos por la situación se convierta, solamente en un pluralismo, es decir, una yuxtaposición de identidades diferentes pero cerradas en sí mismas. Por el contrario, la situación problema debe lograr el encuentro con lo ajeno, con lo insólito. La estrategia que puede utilizar el profesor para fomentar los puntos de vista de acuerdo por parte de Nicole Laroux (retomado por Alain Dalongeville) es plantearle a los alumnos preguntas que partan del presente al pasado.

La situación problema es necesariamente una reconstrucción teórica y compleja propuesta a los sujetos-aprendices. La situación es compleja pues pone en juego una pluralidad de puntos de vista ya sea concordantes, divergentes o estrictamente contradictorios y porque la resolución del problema no reside en la

⁶⁴ Ibídem, p. 23.

victoria simplista de un punto de vista. En una situación-problema no se trata de exponer sucesivamente los puntos de vista, sino de confrontarlos en una dialéctica de sí-mismo y del otro. No pensamos que una situación-problema pueda unirse a una historia comparada o a historias paralelas que requieren de una aproximación pluralista.

Para Robert B. Bain el almacenar información en la memoria de manera que pueda recuperarse eficazmente, depende de la organización concienzuda del contenido, en tanto que conceptos fundamentales de la Historia tales como *estabilidad y cambio* requieren familiarizarse con la secuencia de acontecimientos que le dan sentido. Más aun, aprender Historia implica enseñar a los estudiantes a pensar de manera diferente de como *naturalmente* se inclinarían a hacerlo:

Como sugiere Wineburg, el pensamiento Histórico, con frecuencia puede ser un acto “no natural”, que requiere que nosotros pensemos por fuera de los supuestos y visiones del mundo que nos son familiares y cómodos. Este trabajo, requiere entonces, tanto conocimiento como habilidades del profesor, para ayudar a los estudiantes a aprender contenido histórico a la vez que incrementan sus capacidades para usar evidencia, evaluar interpretaciones y analizar el cambio a lo largo del tiempo.⁶⁵

Buscar las respuestas para preguntas desconcertantes va más allá que hacer de la Historia una actividad cautivadora para los historiadores; trabajar con problemas también les ayuda a seleccionar, organizar y estructurar sus hechos históricos no sorprende que la mayoría de los intentos de reformar la educación en Historia exhorten a los maestros a comenzar con *grandes* interrogantes. Si los historiadores se motivan para aprender contenidos mediante preguntas, así, también, podrían los estudiantes encontrar la Historia motivadora, importante y significativa, si entendieran los enigmas fundamentales involucrados. Los estudiantes, como los historiadores, pueden usar problemas históricos para organizar datos y orientar sus estudios. Por consiguiente, crear y usar buenas preguntas es tan crucial para el maestro como lo es para el investigador.

⁶⁵ Bain, Robert B. “¿Ellos pensaban que la tierra era plana?” Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la educación secundaria, en: *Cómo aprenden los estudiantes Historia en el aula de clases*. p. 3. <http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>

Sin embargo, a diferencia de los historiadores, quienes trabajan solamente a lo largo de líneas de pensamiento histórico, los maestros deben ser bifocales, y seguir líneas de pensamiento tanto histórico como pedagógico. Los maestros de Historia deben aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los maestros de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia.

Pero surge la interrogante ¿Qué significa esto en la práctica?, Primero, los maestros deberían tratar de diseñar problemas historiográficos que proporcionen nexos entre objetivos, para conectar las múltiples escalas: actividades, lecciones, unidades y cursos, del tiempo de instrucción que comparten maestros y estudiantes. Lo ideal sería que cada escala o gradación estuviera claramente incluida en otras y conectada con ellas, de tal manera que los estudiantes pudieran ver cómo las actividades se vuelven lecciones que forman unidades coherentes que se combinan para formar cursos bien integrados.

Segundo, al generar problemas para instrucción, los maestros deben también prestar atención a las múltiples facetas del conocimiento Histórico –hechos de la Historia, conceptos y patrones de pensamiento disciplinares. La búsqueda de la coherencia en la instrucción no significa que los maestros sacrifiquen la sustancia y el rigor de la disciplina al diseñar problemas para estudiar. Los buenos problemas toman en cuenta tanto los contornos como los detalles de las narraciones históricas, al preguntar, por ejemplo, ¿Cómo se hizo presente la participación ciudadana a partir del gobierno de Plutarco Elías Calles comparada con la época actual? Y ¿Cuáles serían sus diferencias y semejanzas? Trabajar con problemas como estos requiere que los estudiantes lidien con importantes detalles históricos a la vez que van ampliando su entendimiento y destreza para utilizar conceptos históricos claves como significación, causa-efecto, cambio y continuidad, evidencia y relatos históricos.

Además, al crear problemas para la construcción, los maestros debemos tomar en cuenta los retos ocultos que los estudiantes enfrentan cuando estudian Historia y emplean el pensamiento histórico. Por ejemplo, se requieren conocimiento y destreza extraordinarios para “meterse en los zapatos de otro”, ya que las visiones del mundo de generaciones pasadas diferían profundamente de las nuestras.

Finalmente y para cerrar este apartado, se retoma a Lucien Febvre sobre la concepción que este tiene con respecto a la historia problema:

Plantear un problema es, precisamente, el comienzo y el final de toda historia. Sin problemas no hay historia. (...). En el mismo sentido, me veo obligado a declarar en bien del oficio, de la técnica, del esfuerzo científico, que si el historiador no se plantea problemas, o planteándose los no formula hipótesis para resolverlos, está atrasado con respecto al último de nuestros campesinos.⁶⁶

Recapitulando, las últimas observaciones al respecto al presente apartado centran la atención, primero en mostrarle al alumno los “Cambios y permanencias” existentes, mediante el concepto de “Larga duración”. La intención de esto es que los estudiantes puedan identificar las estructuras sociales, que para el caso de la unidad 7 “Reconstrucción Nacional”, fue el análisis de la clase alta en los años veinte. Primero se presentaron los cambios que este grupo presentó con respecto a la comparación de la época actual, y en segundo nivel cuáles han sido las permanencias.

En segundo apartado, se expuso la tercera etapa de la Escuela de los Annales conocida como *Mentalidades*, de ésta se desprende como vertiente la *Historia social* –particularmente de interés para los propósitos de esta investigación–. La intención de tomar la historia social, además de ser el fundamento teórico, fue presentar en el aula cómo interactuaban los hombres y mujeres en los años veinte. Lo mismo para la *vida cotidiana* considerando la importancia de manifestar una historia más palpable, con mayor cercanía a la vida común.

⁶⁶ Febvre, Lucien. “Vivir la Historia. Palabras de iniciación”, en: *Combates por la historia*. Edit. Ariel, Barcelona, 1975, Pp. 42,44.

Para el último apartado, se expuso la situación problema, herramienta metodológica en la cual pretendo promover la formación ciudadana, promulgando valores como la tolerancia, pluralidad y el respeto de ideas. Para el caso de las clases de los tres temas: “Clase alta en los tempranos años veintes”, “guerra cristera” y “Cardenismo” el empleo de preguntas relacionadas con la promoción de los valores cívicos: equidad de género, tolerancia y justicia social, propició en el alumnado en un primer momento la empatía y después el sentido crítico.

Capítulo IV. Propuesta didáctica con respecto a los valores cívicos.

4.1 Valores cívicos.

El proceso de identificación en los jóvenes, se caracteriza por la presencia de valores, normas y sentimientos morales, articulados en distintos contextos de interacción social, entre ellos la escuela. La idea de que una sociedad nacional particular vive de forma decidida valores como la equidad, la tolerancia, y la solidaridad, entre otros, no solo da contenido al vínculo simbólico entre las naciones y su nación, sino que además otorga un horizonte de sentido compartido a las acciones cotidianas de las personas. Sin embargo, valores como estos suelen ser concebidos como si se tratara de rasgos exclusivos, incluso, ante representantes de otras naciones que ostentan los mismos valores o valores similares y los consideran igualmente importantes para su autodefinición.

Habrá que tener presente el concepto de identidad, desde la historia para hacer hincapié la relación presente-pasado; a partir de que el pasado no es algo ajeno o remoto, sino al contrario, es una consecuencia de los tiempos recientes. Por lo tanto, si hablamos de los *otros* (actores que vivieron en el pasado), al estudiarlos y tratar de entender sus acciones nos apropiamos de éstos. Por lo que ya no se visualizan como entes aislados, es cuando ya se habla de un *nosotros*.

La enseñanza de los valores cívicos en la historia tiene que ver también con la conformación de la ciudadanía a partir del concepto de identidad. Ésta se construye a partir de múltiples referentes. En principio, trabajar la *identidad* del género humano y el sujeto histórico como ser social ha sido una excepción en nuestro entorno próximo. Esta perspectiva educativa se entronca con una orientación más cívica de la enseñanza de la historia, de la cual se espera y se despierte en el alumno el sentido social, el sentido de la vida en sociedad y, dándole el conocimiento de los acontecimientos históricos más importantes, que se inicie en el pensamiento político. Por su parte, Rafael López Atxurra, cita lo siguiente:

Para integrarse en la sociedad hay que dar instrumentos para conocerla y poder pensar socialmente. De ahí que para enfatizar el valor de la historia, Halbwachs (1925) dijera que “existen muy pocas nociones generales que no sean para la sociedad la ocasión de relacionarse con tal o cual periodo de su historia. Eso es evidente, cuando se trata para ella

de conocerse, de reflexión sobre sus instituciones y su estructura, sobre sus leyes y sus costumbres”. Por lo tanto, el conocimiento de las nociones sociales con toda su génesis histórica no tiene una función erudita, sino que la enseñanza de la historia tiene en este caso una orientación pragmática en tanto que su fin principal, tal como lo ha visto la tradición americana de comienzos del siglo XX es “aprender a vivir feliz en la comunidad”. Se supone que “mostrando al alumno el origen de las cuestiones que se le presentarán como miembro de una sociedad, como ciudadano, la Historia le pondrá en condiciones de tomar parte en la vida política de su país.⁶⁷

Al mismo tiempo es importante considerar el concepto de nación, ya que contiene aspectos culturales y políticos implicados de tal modo que no siempre es posible llevar a cabo distinciones precisas y separadas de cada asunto. Sin embargo, dichos aspectos son susceptibles de tematización, tanto en sus rasgos más emblemáticos como en las relaciones que presentan entre sí. Entre los aspectos culturales suele apelarse a diversas formas de vida, tipos de actividad, modos de relación, preocupaciones comunes, relatos compartidos o reconocidos, costumbres, tradiciones, estilos y formas de expresión literarias y artísticas (narrativas, musicales, arquitectónicas, plásticas, artesanales, etc.), en suma todas aquellas características que definen a un grupo incluyente, aunque en muchos casos se trate de grupos relativamente amplios y heterogéneos. La inclusión a la propia nación no es algo que se produce solo de un modo subjetivo, se da también y principalmente de forma objetiva.

Para el caso mexicano por ser un país pluriétnico y multicultural, el carácter homogéneo de este tipo de identificación suele quebrarse por la presencia de reivindicaciones territoriales de minorías étnicas que se reconocen a sí mismas expropiadas por el gobierno central, es decir excluidas. Se excluye lo que se considera externo, no sólo en términos territoriales sino también en condiciones de marcado predominio cultural. Estar bien informado y tener un mínimo de conciencia de los motivos y razones que originaron los hechos, si bien no garantiza la adecuada toma de distancia o la realización de acciones moralmente consecuentes, al menos

⁶⁷ López Atxurra, Rafael. “La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas”, p. 142. Fecha de consulta 5 de mayo de 2011.
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lopez_atxurra.pdf

sí supone una mediación reflexiva de aquello que se está dispuesto bien a apoyar, bien a rechazar.

En suma, los sujetos sociales (los ciudadanos) son autores de sus propios procesos de identificación, dichos procesos son racionales y emocionales; medianamente estables, psicológica y políticamente renovables, pero ante todo constitutivamente morales y que repercute en la educación cívica.

Será importante que el docente contemple las siguientes interrogantes: ¿Qué oportunidades da el currículum y los textos escolares de historia para que los escolares se reconozcan? ¿Es una historia inclusiva o excluyente? ¿Ayuda la historia escolar a construir la identidad personal y social de los alumnos más allá de la identidad nacional? ¿Cuáles son las ideas básicas que han de ser objeto de consenso?

El conocimiento histórico ha sido y sigue siendo un medio para que las sociedades se conozcan a sí misma, ya sea mediante la confrontación con otras sociedades, o bien por la reconstrucción de sus orígenes y de su devenir. Por lo que el método histórico se relaciona con la función cívica del conocimiento.

Por consiguiente la escuela es la instancia que transmite los valores cívicos, este propósito es llevado a cabo mediante la educación de los sentimientos éticos, punto focal de la enseñanza de la historia y de los relatos sobre el pasado de la nación.

La comprensión de los relatos históricos sobre la nación se encuentra ligado tanto al despliegue de sentimientos tanto negativos (resentimiento, culpa e indignación), como positivos (patria, pueblo, raza, entre otros) tienen sentido en el imaginario social. Las alusiones a los logros del pueblo, como las costumbres de ciertas épocas proporcionan sentido de pertenencia.

Por consiguiente, el objetivo del relato histórico-moral es generar identificación con la nación, adscripción a un proyecto compartido, autoreconocimiento en una cultura singular y valoración de la historia propia.

En consecuencia, el trabajo del historiador, no consiste únicamente en establecer hechos, sino también en escoger los más destacados y significativos de entre ellos, y en relacionarlos luego entre sí; pero este trabajo de selección y combinación está orientado por la búsqueda, no de la verdad, sino del bien común.

La narrativa ética del pasado y que a su vez da como resultado la promoción de los valores cívicos es la apelación a valores compartidos: el coraje, la laboriosidad, la valentía, etcétera., la justificación moral de los sacrificios y de las pérdidas (héroes, mártires con nombre propio y anónimos); y el ideal del bien vinculado al éxito final del proyecto político que condujo a la formación del Estado-nación.

De igual forma se ha abierto la posibilidad de encarar nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia. Entre ellas la aspiración a pensar críticamente una enseñanza de la historia nacional abierta hacia el otro y que integre múltiples narrativas históricas. Es una necesidad disciplinar y ética, vinculada a la necesidad de nuevas *historias de los otros*, –el considerar a las mujeres, historia de los “de abajo”: campesinos, soldados o de vida cotidiana⁶⁸–, excluidos de los relatos oficiales⁶⁹ e *identidades* que por mucho tiempo habían permanecido marginados por el propio peso de la racionalidad uniformadora del Estado.

Para ello una propuesta didáctica posible es confrontar a los alumnos con casos concretos donde sus creencias referentes a los valores cívicos de equidad de género, tolerancia y justicia social y sus intereses puedan entrar en conflicto. En definitiva, de lo que se trata es de utilizar un tipo de razonamiento histórico para el debate de estas controversias entre el alumnado y el docente. Por lo tanto, una variable que se piensa que es necesaria para dar este tipo de debates es reponer el contexto histórico de los hechos estudiados: qué pasó, cómo pasó y fundamentalmente por qué pasó. Y al hacerlo tener en cuenta la capacidad cognitiva del alumno para entender la controversia y otorgar sentido a los valores en juego.

⁶⁸ Para mayor referencia véase Peter Burke. *Formas de hacer historia*. Alianza, Madrid, 2003.

⁶⁹ El “Relato o historia oficial” es aquella promovida e identificada por héroes y fechas, más que por acontecimientos; dejando de lado la historia de carácter cotidiano o lo que llamaría la Escuela de los Annales de la tercera generación, la “Micro historia”.

Como resultado la visión de la historia demanda en forma consiente una orientación más práctica de su enseñanza, con un enfoque cívico y crítico de sí misma vinculada a los problemas del presente y distanciándose del conocimiento memorístico de hechos y personajes del pasado, conectando la comprensión del pasado histórico con las necesidades y urgencias del presente. En consecuencia, una didáctica centrada en el sujeto y sus capacidades de intervención y transformación del mundo social que habita.

En el caso de los valores cívicos, la orientación del docente es propiciar aprendizajes significativos a partir de la superación de ciertos obstáculos epistemológicos o resistencias al aprendizaje. Para ello el docente puede presentar situaciones problemáticas que pongan en conflicto los saberes previos de los alumnos de manera que desarrollen una actividad cognitiva propia y autónoma orientada a propiciar un cambio conceptual. El historiador se limita a señalar que “no sabemos a dónde vamos, sino tan solo que la historia nos ha llevado hasta este punto”. La historia presenta no sólo los errores del pasado, sino también ayuda a identificar los problemas del presente. Éste es el bagaje a partir del cual los ciudadanos deben elegir y tomar decisiones en torno a nuevos pactos de ciudadanía, cuyos objetivos serán tanto abrir el horizonte de posibilidades a fin de evitar el colapso y crear sociedades alternativas.

La posibilidad de ocurrencia del cambio conceptual está estrechamente vinculada a las características del conocimiento previo. Las ideas precedentes de los alumnos son un conjunto de hipótesis, nociones y representaciones sociales que se ponen en juego en el aprendizaje de los contenidos escolares y que funcionan como esquemas asimiladores de dichos contenidos. Desde una perspectiva constructivista, tales creencias son producto de la interacción social y de las prácticas sociales que son apropiadas por los individuos en su vida cotidiana. Para concretizar lo antes expuesto, una herramienta didáctica es la inclusión de debates o rondas plenarias entre el alumnado.

4.2 Los valores cívicos y su relación con la generación de actitudes.

Es innegable la reciprocidad que tiene el aprendizaje de valores cívicos con las actitudes, debido a que los primeros corresponden a lo teórico y los segundos son la interiorización de éste y que llevan a la realización de lo práctico. Las actitudes poseen un componente valorativo, constituyen algo así como la cristalización de los valores asumidos. Por consiguiente el reto del ejercicio docente consiste en que a través de la enseñanza de los valores, generar en el alumno el sentido crítico y a su vez el cambio de actitudes. Cuando nos esforzamos en desarrollar un tipo de metodología que priorice la cooperación entre los estudiantes, estamos trabajando con los valores cívicos y actitudes, es decir forjar una disposición personal o colectiva a actuar de determinada manera en relación a ciertas cosas, personas, ideas o situaciones. Miguel Ángel Zabalza Beraza lo manifiesta de la siguiente forma:

Esa disposición se nutre en el conjunto de conocimientos, afectos y conductas que poseemos sobre el objeto, persona, idea o situación sobre el que se proyecta nuestra actitud. Cuando decimos actuar nos estamos refiriendo no sólo a hacer cosas, sino también a hablar o a desarrollar ciertos movimientos o comportamientos vinculados al objeto de la actitud.... Por otra parte esa actuación tiende a expresar movimientos de agrado o desagrado (o de aproximación-alejamiento, aceptación-rechazo, etc.). Es decir siempre hay un aspecto emocional que convierte la reacción en algo cargado bien de energía positiva bien de energía negativa. De ahí que con frecuencia se planteen las actitudes como procesos dicotómicos, como tensiones bipolares que bien tienden a aproximarnos bien a alejarnos del objeto sobre el que se proyecta la actitud.⁷⁰

Las actitudes, que generalmente se consideran adquiridas más que innatas y que tienden a ser duraderas, aunque modificables por la experiencia o la persuasión son aprendidas y pueden ser modificables si se sustituyen por otras.

Por lo tanto, los valores cívicos y las actitudes se aprenden a través de procesos complejos que pueden estar basados en la imitación, en el condicionamiento o en la persuasión, los sujetos vamos adquiriendo esa predisposición a ver las cosas y actuar ante ellas de una determinada manera. La

⁷⁰ Zabalza Beraza, Miguel Ángel. (Coordinador) *La educación en las actitudes y valores. Dilemas para su enseñanza y evaluación*, Homosapiens, Argentina, 2003. p. 18.

familia, el grupo de pares, la escuela, los medios de comunicación, etc. Son los grandes configuradores de nuestros valores y actitudes, éstos constituyen el sustrato sobre el cual se construye nuestra forma de mirar el mundo: las cosas que nos gustan o nos disgustan y nuestra reacción ante ellas; la forma de afrontar los retos de la vida y de las relaciones con los otros, etc. La forma en que somos aceptados o aceptamos a los demás, la forma en que expresamos nuestra personalidad y forma de ser tiene que ver con el sustrato actitudinales de que dispongamos.

La esfera escolar no es ajena al desarrollo, consolidación o modificación de actitudes. Siempre se ha entendido que las actitudes forman parte sustancial de los mensajes educativos que la escuela transmite a sus estudiantes. En este ámbito cabría el transmitir la seguridad en sí mismo (vinculada al autoconcepto y la autoestima), el deseo de aprender junto a una actitud positiva hacia la escuela y lo escolar (vivir la escuela no como un castigo o una situación obligada sino como una oportunidad de mejora y progreso personal). Esto dará como respuesta la actitud reflexiva y analítica que se puede trabajar desde la historia.

4.3 Técnicas de instrucción para la implementación de los valores cívicos

De acuerdo a Miguel Ángel Zabalza Beraza, el docente cuenta con tres instrumentos que pueden influir en la implementación de los valores, esos son: la información, los métodos didácticos y el propio ejemplo del profesor.

La información se basa en considerar las experiencias previas de los alumnos sobre determinado tema. El segundo, los métodos didácticos, son las herramientas con las que cuenta el profesor en sus intervenciones durante la clase, esto en primer lugar a partir de la situación global de la clase o la generación de ambientes, las normas establecidas, los elementos de acción que prioriza, los valores que trata de incorporar explícitamente al funcionamiento de la clase y en segundo sitio el manejo que el profesor hace de las técnicas instructivas, incluidas aquellas específicamente dirigidas al desarrollo o cambio de valores.

Es importante hacer hincapié en que los valores cívicos impacta en dos componentes: “las emociones y los comportamientos”. El tipo de funcionamiento de la clase, por todo lo que tiene de dimensión relacional y afectiva, va a ir alimentando

cierto tipo de emociones en los sujetos y a partir de esas emociones se van a ir modificando actitudes.

Toda metodología de instrucción, sean cuales sean sus características, constituye un proceso de influencia sobre sus actitudes. Los métodos son importantes en el desarrollo de los valores-actitudes y la principal vía con la que cuentan los docentes para ejercer la persuasión. La metodología integra los valores con que explícitamente los profesores están comprometidos. Las normas de funcionamiento con las cuales se desea garantizar un rendimiento de calidad, y los comportamientos que constituirán la base conductual de los valores que se intenta reforzar:

El profesor(a) que sistemáticamente pide que se razonen los datos o afirmaciones que los alumnos(as) aportan, o que les pide que incluyan siempre una doble perspectiva en la interpretación de los hechos o procesos que van estudiando está ofreciendo la posibilidad de que sus estudiantes acaben desarrollando una actitud analítica y crítica.

El profesor(a) que busca en los trabajos la expresión personal de sus estudiantes y que les advierte que valorará como uno de los puntos importantes de sus trabajos la originalidad está poniendo las bases de una actitud de expresión libre. Y, si esto se amplía en el sentido de que en una fase posterior del proceso cada uno deberá ir exponiendo y justificando sus conclusiones personales, parece probable que la actitud de trabajo personal se verá enriquecida con el componente de reflexión y el de respeto a la diversidad y a los diferentes enfoques sobre las cosas.⁷¹

Esas técnicas, en la medida en que tratan de abordar directamente el mundo de los valores se basan en: los conocimientos, las emociones o afectos y los comportamientos.

Otra técnica que puede ser empleada en la escuela son los diálogos y debates en clase, las exposiciones de los trabajos en público y la participación en la toma de decisiones. Se trata de técnicas que generan dos vías de acceso a los valores cívicos: la vía de lo cognitivo y de lo conductual.

⁷¹ *Ibidem*, p. 36.

Siguiendo a Miguel Ángel Zabalza Beraza, éste plantea seis principios comunes para el proceso de aprendizaje:

1. Apoyarse en las actitudes ya adquiridas. Se trata de aprovechar tanto las actitudes ya asimiladas (en relación al mismo objeto o a objetos asimilables al nuevo) como las bases ya elaboradas en la mente y en los afectos de los alumnos (bien en relación a sentimientos que provocan aceptación, bien en relación a refuerzos que resultan eficaces, bien en experiencias vividas con anterioridad y que resultaron gratificantes, bien en competencias cognitivas u operativas utilizables en la adquisición de nuevos valores).
2. Basarse en las necesidades del alumno. Cuando sea posible, los valores cívicos han de responder a las necesidades sentidas de los estudiantes. Cuando esto no sea posible (porque se trate de valores nuevos o que contradicen sus propios hábitos) resulta preciso dedicar un tiempo al esfuerzo de hacer *significativa* para ellos el valor: facilitarles el hecho de hallar el sentido de la propuesta que se les hace.
3. Mantener la atención variando estímulos. El aprendizaje de cualquier valor cívico requiere tiempo y un esfuerzo mantenido. Requiere, igualmente de la participación activa del estudiante. Para lograrlo y dotar de efectividad al proceso, los profesores deben actuar con la imaginación y multiplicar el repertorio de recursos utilizados de manera que resulte atractivo.
4. Hacer vivir emociones positivas. Las emociones y los afectos están siempre presentes en el aprendizaje de valores cívicos. Todo nuevo valor cívico (o el cambio de las actitudes previas) implica cambio y entrar en una situación nueva con el temor y la inseguridad consiguiente. La adopción de procesos graduados, con una actuación que permite controlar el riesgo y la incertidumbre, con unos mecanismos de progreso en el cambio que garanticen el éxito, son la mejor vía para propiciar un buen aprendizaje de valores cívicos.

5. Hacer consiente a los alumnos de las competencias adquiridas. Aporta un refuerzo mucho más potente la motivación intrínseca (llamado también como la *cultura del esfuerzo*). La toma de conciencia del propio progreso, del itinerario personal, constituye una competencia metacognitiva fundamental para el logro de la interiorización de los valores cívicos. Es un proceso cognitivo y afectivo que redobla la significación de la actitud de los valores en sí misma y la motivación por llegar a poseerla interiormente. Permite constatar los progresos y también los titubeos o dificultades que se van presentando (las dudas de tipo intelectual, las contradicciones entre cabeza y corazón, entre deseos y conductas, etc.). Pero sobre todo, y de ahí es donde surge el autoesfuerzo, permite constatar que uno se está esforzando, que uno va avanzando y que está en el camino de adquirir algo que, en efecto, resulta valioso.
6. Recompensar por los resultados obtenidos. Como cualquier aprendizaje, las conductas son resultados gratificantes, se refuerzan y mantienen. Y siendo como son los valores cívicos un contenido con clara proyección social, cualquier tipo de refuerzo social a la adquisición de la actitud (sentirse reconocido o mejor aceptado, sentir que se responde a las expectativas generadas, sentir que uno accede a la clase de *sujeto modelo*) redundará en beneficio de su afianzamiento efectivo. Ese refuerzo puede ser explícito (una mención verbal, el éxito en una actividad) o percibido (el reconocimiento de los otros, la mejora de la propia autoimagen).

En algunas ocasiones, los valores cívicos que se tratan de desarrollar en la escuela entran en contradicción con los valores asumidos en el grupo social (la equidad de género, el respeto a las minorías, el espíritu crítico, etc.). En esos casos, el refuerzo negativo del grupo ha de ser contrarrestado con un refuerzo positivo mayor desde la escuela tanto en lo que se refiere al refuerzo directo a través de los mensajes explícitos del profesor como en lo que se refiere al refuerzo indirecto a través del

apuntalamiento de una autoimagen positiva basada en el sentirse diferente y poseedor de valores fuertes.

4.4 Propuestas metodológicas con respecto a la evaluación de valores cívicos

Dentro de las tareas docentes, es pertinente señalar que la más compleja para el profesor es la evaluación, debido a que exige una serie de técnicas que la diferencian de otras formas de conocimiento vinculadas al simple contacto con las personas. Es un acto didáctico, exige una planificación previa, sistematicidad, coherencia y validez en la determinación de los contenidos a calificar, de las fuentes de información a utilizar y de los instrumentos con que se recogerá esa información. Una evaluación educativa bien elaborada pone condiciones a la hora de analizar los datos y a la hora de informar sobre ellos.

Evaluar los valores cívicos y sus actitudes como cualquier tipo de evaluación es, ciertamente un proceso complejo que requiere de procedimientos específicos y técnicas justificadas.

No obstante surgen dos interrogantes a considerar: ¿Hasta qué punto se pueden evaluar los valores cívicos?, ¿Qué aportaciones formativas hace la evaluación de valores cívicos?

Ante lo anterior es necesario mencionar el efecto positivo que conlleva el aprendizaje de valores cívicos en los alumnos:

- El hecho de centrar la atención en aspectos importantes de lo formativo.
- Si el proceso de evaluación de los valores cívicos tiene características de autoevaluación, los sujetos mejoran su autoconocimiento y desarrollan estrategias metacognitivas que les permiten hacerse cada vez más reflexivos y perspicaces sobre su propia forma de actuar.
- La mayor parte de las estrategias de evaluación en valores cívicos, tendrían que ser regidos por ciertas preguntas sobre lo que uno mismo piensa, sabe, siente o hace que los sujetos deben responder. Esa exploración de uno mismo y la concreción de las cosas sobre las que responder, supone en sí misma

una clasificación del sentido de la actitud, de sus componentes, de su proyección hacia su vida personal y su relación con los otros. Para ello es menester emplear el método de la *historia problema* para que el joven entienda por qué se dio tal situación y cuáles fueron sus consecuencias en el presente vivido.

- Los efectos de la evaluación son mejores si ésta se basa en los aspectos positivos. Se trata de identificar éstos y tratar de ejercer desde ellos una acción de arrastre sobre el conjunto de los contenidos de los valores cívicos que se esté tratando de desarrollar.

Para el caso de los profesores conlleva en primer plano a tener claridad tanto en la fase de planificación como en la de evaluación, qué se va a destacar algunos aspectos como el objeto de evaluación, adquiere relevancia especial en el conjunto de proyectos formativos.

Identificar cuáles van a ser las actitudes a evaluar y que aspectos van a ser evaluados, obligando a ejercer una reflexión analítica sobre la naturaleza de los valores cívicos y su contenido. Una vez evaluadas los valores cívicos, los profesores nos encontramos en mejores condiciones para saber cuáles son los puntos fuertes de nuestro sistema de trabajo y que tipo de valores, formas de guía, actividades, etc., debemos reajustar para que nuestro intento de desarrollo actitudinal vaya en la dirección deseada. Finalmente el hecho de discutir los resultados de evaluación va a permitir negociar muchos significados y ampliar el conocimiento mutuo.

Miguel Ángel Zabalza Beraza propone tres ámbitos específicos para evaluar:

- 1) La evaluación del clima general del Centro y de la clase en lo que se refiere a las actitudes que directa o indirectamente, explícitamente, explícita o implícitamente se están reforzando.
- 2) La evaluación de la metodología didáctica seguida por cada profesor o por el conjunto de ellos (incluyendo en ella, con una relevancia especial, los materiales didácticos que se están utilizando).

- 3) La evaluación de las actitudes de los estudiantes antes, durante y después de los procesos de formación.⁷²

Es importante recalcar que además los componentes estructurales de los valores y actitudes: cognitivo, emocional y conductual; es menester distinguir las fases en el proceso de asimilación de los mismos: fase aproximativa o superficial; fase de adaptación y fase de interiorización plena o compromiso estable. Se sugiere también el análisis del componente temporal en el desarrollo de las actitudes: el antes-después de cada valor-actitud, la forma en que los sujetos van evolucionando a lo largo del proceso de formación; manifestado por un cuadro de triple entrada, instrumento útil que manifestará lo que sabían del tema los alumnos y lo que aprendieron.

Otro instrumento que por sus características adquiere importancia en la evaluación es la *retroalimentación* –feedback – entre el docente y los alumnos en la enseñanza-aprendizaje de los valores cívicos.

De ahí que el propósito básico de una evaluación de valores cívicos no es sólo conocer cuáles son, sino saber el cómo se puede actuar formativamente en ellos potenciándolos como recurso educativo en sí mismo y como condición mediadora de los aprendizajes. La evaluación de los valores cívicos, por lo tanto es primariamente una evaluación formativa. Debe responder a la complejidad de los valores y actitudes y también a la importancia de la función que ambos juegan en el proceso formativo.

No obstante, habrá que considerar algunas técnicas para llevar a cabo la evaluación. No olvidemos que como el trabajo está enfocado al tema de valores, es importante darle un carácter cualitativo, por lo tanto la primera herramienta básica para el docente es la *observación*. Es importante para recabar información cuando se pretende acceder a las actitudes a través de los comportamientos de los sujetos. A partir de lo anterior, se manifiestan los siguientes puntos:

- Que ciertos comportamientos manifiesten actitudes específicas.

⁷² *Ibidem*, p. 58.

- Que cambios producidos en los valores cívicos provocarán cambios en los comportamientos.
- Que se puede dar por aprendida un valor o actitud cuando los alumnos desarrollan comportamientos acordes con esa actitud.
- Que se puede dar por modificada un valor-actitud cuando desaparecen los comportamientos ligados a éstos y aparecen otros ligados a nuevos valores cívicos.

Miguel Ángel Zabalza Beraza recomienda que para obtener información de los estudiantes, interesa que se realice en situaciones naturales, sin que ellos se den cuenta que son observados, sin alterar la situación que se pretende observar, así las actividades de un grupo de adolescentes en sus ratos de ocio, el desarrollo normal de un debate o la forma de realizar un proyecto de trabajo.

Existen dos tipos de observación: en primer lugar la llamada *observación puntual* que se fundamenta en recoger información sobre eventos aislados pero significativos para conocer las actitudes (un insulto racista, una actuación de apoyo inesperada, un trabajo sobre un tema neutro al que uno o varios alumnos dan un sesgo especial, etc.).

En segundo lugar *la observación sistemática*, que consiste en una planificación previa que responda a objetivos concretos. Normalmente se trata de llevar adelante un cierto registro de conductas seleccionadas como expresión de las actitudes que se desean evaluar. Ésta se construye a partir de uno o varios criterios: por el contenido a observar (a partir de ciertos rasgos o conductas seleccionadas); por el periodo de tiempo (siempre los mismos momentos o una muestra seleccionada de los mismos); por los sujetos observados (hacer el seguimiento de un sujeto).

Las observaciones del docente pueden ser: Externas, esto es cuando el docente actúa como espectador que recoge la información. La distancia le permite tener una visión panorámica del conjunto de la situación observada. Internas, cuando alguien, por ejemplo un alumno, o externo al grupo, es decir, un observador participante realizan las observaciones.

Para llevar el registro de captura de los valores-actitudes, se propone una lista de control, formadas por la enumeración de una serie de rasgos o conductas posibles en relación a la actitud que se pretende evaluar. De ahí que, normalmente, las listas de control presenten una descripción bastante analítica y pormenorizada de la actitud o valor a evaluar (de las conductas o rasgos que reflejarían la posesión de esa actitud o valor).

Para llevar a cabo dicho registro, en el caso de la presente tesis, será empleado el método etnográfico, es un modo de investigación que básicamente se basa de la observación, descripción contextual, abierta y profunda. Su objetivo es combinar el punto de vista del observador interno con el externo para describir el marco social. Su proceso de investigación implica acceder, mantener y desarrollar una relación con las personas generadoras de datos. Esta fase es la que generalmente se denomina *acceso a campo*. La observación es una técnica clave en esta metodología. Puede adoptar multiplicidad de formas, desde la observación participante hasta la estructurada, además de la entrevista, diarios, cuestionarios, etc. Además, los etnógrafos también recopilan datos ya existentes en diversas fuentes de información, tales como libros de texto, materiales curriculares, trabajos y creaciones de los alumnos, etc.

Es importante considerar la especificación de los contextos, esto es, las reacciones y percepciones de los alumnos, además de describir los ambientes, el entorno social-humano que se propicia y las formas en que las personas se agrupan.

Otros instrumentos básicos son los análisis de trabajos o proyectos realizados sobre temas de actitudes. Se trata de analizar la forma en que los sujetos describen y valoran los aspectos que forman el objeto de la actitud que se desea evaluar, un reflejo de ellos puede ser por medio de un escrito que analice los contenidos y tendencias actitudinales de los alumnos, o dibujos, o propuestas teatrales.

Otra propuesta son las asambleas, debates, actuaciones teatrales (rol playing), comentarios sobre las noticias aparecidas en la prensa, constituyen también otra serie de mecanismos para permitir la expresión de las actitudes.

En esta propuesta de las actuaciones teatrales (rol playing), es de considerar el sustento teórico del psicólogo y pedagogo estadounidense Robert M. Gagné en su libro *“Las condiciones del aprendizaje”*. Al igual que Ausubel, considera que en el proceso de aprendizaje, tiene que existir la disposición del alumno; considerado también como actitud, valor o interés que genere un cambio y que sea permanente, que perdure más allá del momento o aprendizaje de largo plazo (Almacenamiento).

Entonces, la propuesta de aprendizaje de las representaciones teatrales para la enseñanza de la historia es por medio del aprendizaje por asociación:

Por lo general se cree que la unidad más elemental producida por el aprendizaje es la *asociación*, la cual se establece cuando dos sucesos (o ideas) ocurren juntos y los separa entre sí la mente. A partir de esas unidades, de una manera que todavía no se comprende del todo en la actualidad, se integran las nuevas capacidades que posibilitan una gran variedad de acciones humanas.⁷³

La intención por lo tanto de las representaciones teatrales es asociar los acontecimientos históricos con las categorías de los valores cívicos (Equidad de género, tolerancia y justicia social) y que por medio de la actuación sean interiorizados por los alumnos. La meta a conseguir será el concientizarlos generado el sentido crítico de las acciones, además de intentar el cambio de actitud.

Una actitud es un estado que influye o modifica las elecciones de acción personal del individuo. La manera de evaluar las actitudes consiste en apreciar las respuestas emitidas ante las afirmaciones verbales comprendidas en cuestionarios, como fue el caso del tema Valores culturales desde una perspectiva de género en los años veinte y de la guerra cristera.

Precisamente para este cambio de actitud, Gagné propone “la imitación de modelos humanos”. Consiste en imitar la conducta humana, sintetizando, una imitación de elecciones de acción. Cuando están presentes las condiciones de aprendizaje adecuadamente diseñadas, la persona adquiere una actitud que refleja la expresada o demostrada por el modelo humano, acompañada de observaciones verbales adecuadas. Como parte de la demostración suele aportarse información

⁷³ Gagné, Robert. *Las condiciones del aprendizaje*, Mc GrawHill, México, 1993, p. 4.

respecto a si las elecciones de acción exhibidas son correctas (cuando son socialmente deseables) o incorrectas (cuando son indeseables).

Según este autor, los estudios sobre la imitación de modelos humanos y cambios de actitudes a través de esa imitación sugieren que los seres humanos tienen un papel esencial entre las condiciones necesarias para el aprendizaje eficaz de las actitudes. Supuestamente, los sujetos adquieren una “concepción” o “imagen” del modelo humano. Puesto que el modelo es en cierto sentido una persona admirada, el componente afectivo de esa imagen es notoriamente positivo.

La imitación de modelos humanos establecerá en los estudiantes las siguientes características:

- Atracción y credibilidad en el modelo si existe una identificación.
- Estimular el recuerdo, por parte del sujeto, de la finalidad de la actitud y las situaciones a las que ésta es aplicable. El sujeto recuerda las habilidades intelectuales relevantes y la información previamente descrita como condiciones internas para el aprendizaje.
- El modelo demuestra o comunica la elección deseable de acción personal.
- Mediante una demostración o comunicación, se indica un estado de cosas que sirve de reforzador al modelo.⁷⁴

Por lo tanto, la imitación de dichos modelos representa el proceso psicológico básico de adquisición de valores a partir de la lectura de historias y hechos históricos.

Gagné considera que se puede presentar en un grupo por ejemplo, un problema en el que se incluyan valores y que esto lleve como consecuencia el intercambio de opinión con respecto a la elección de la acción personal. Por lo que la discusión conduzca hacia el rechazo de las actitudes extremas que son inaceptables para el grupo en su totalidad. Y lo que es más importante aún, las comunicaciones de actitudes se expresan progresivamente con mayor exactitud. El docente siendo el guía, resaltaré tanto las actitudes positivas y negativas de las acciones humanas.

⁷⁴ *Ibidem*, p.240.

Finalmente a lo que se quiere llegar es a un consenso satisfactorio para la mayoría de los integrantes o la totalidad del mismo. Dicho procedimiento conducirá al “reforzamiento” de los valores cívicos o como Gagné lo nombra como *reforzamiento vicario*.

4.5 Implementación de la estrategia didáctica en el siglo XX mexicano enfocada en los valores cívicos para la enseñanza de la Historia. Análisis de los resultados.

A continuación y a manera de bitácora se expone los pormenores e inconvenientes que se presentaron en las gestiones y durante las clases; además del análisis de los resultados:

Se platicó con la Profesora Titular Guillermina Peralta Santiago, para la designación de un grupo, este fue el 508, ya se tenía la planeación pensada para diez sesiones, es decir cuatro que abarcan los contenidos históricos y seis la propuesta como tal. No obstante surgieron pormenores con las fechas. Por decisión de la Rectoría, se cortaron los tiempos del calendario escolar terminando el ciclo escolar el 11 de abril de 2014 (antes de Semana Santa), fue una disposición inesperada sin previo aviso. Esta adecuación orilló al recorte de tiempos en todas las preparatorias, por lo que la profesora titular no pudo otorgar las clases que ya se habían programado, por lo que solamente fueron condicionadas seis. Por consiguiente fue modificada la planeación y se presenta en la página 111.

Cabe señalar que en la segunda sesión “Valores culturales desde una perspectiva de género en los años veintes”, la que suscribe tuvo problemas con el proyector y no fue posible mostrar las imágenes de la vestimenta de la época, ante tal situación, las referidas fueron expuestas de forma impresa (pág. 149).

Ahora bien para el análisis de los resultados es pertinente señalar la importancia de los métodos cualitativos, ya que son un vehículo para averiguar las distintas formas de percepción y apropiación de las personas, es decir, tanto la simultaneidad de los hechos como las distintas realidades percibidas. Por esta vía la mirada se concentra en la interpretación de los propios actores, en su comprensión del mundo y su conocimiento cultural. La investigación cualitativa pretende dar

cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de los distintos sujetos observados en su contexto específico. Así, la perspectiva cualitativa no está interesada en contar o en medir, ni convertir observaciones en números, se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado, es decir, por constituir un sentido sobre la problemática que nos condujo al campo de la observación. Esta perspectiva de investigación es interpretativa y trata de penetrar en el mundo personal de los sujetos, busca la objetivación en el ámbito de los significados. La investigación interpretativa tiene como antecedente en su cuerpo metodológico la descripción; enfatiza la comprensión y la interpretación desde los sujetos y su proceso de significación en contextos educativos concretos.

La etnografía en nuestro país ha adquirido importancia sobre todo en el ámbito de la educación. Por ello, es importante, reflexionar y discutir sobre sus posibilidades de indagación, así como sus aportaciones cognitivas en la descripción de los sujetos sociales a nivel micro:

“Etimológicamente etnografía significa *ethnos*, pueblo; y *graphein*, describir.

La etnografía se consideró como un enfoque derivado de la antropología concebido para describir mediante su registro la cultura de pueblos nativos.

La investigación etnográfica esencialmente consiste en una descripción de los acontecimientos que tienen lugar en la vida del grupo, destacando las estructuras sociales y la conducta de los sujetos como miembros de un determinado grupo, así como las estructuras de sus interpretaciones y significados de la cultura a la que pertenecen.⁷⁵

En el campo educativo, la etnografía proviene de la antropología y de la sociología cualitativa, y surgió como una propuesta alternativa a los paradigmas predominantes en la investigación derivados principalmente de la sociología cualitativa y de la psicología experimental:

⁷⁵ Reynaga Obregón, Sonia. “Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida”, en: Mejía, Rebeca y Sandoval, Sergio Antonio (Coord.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, México, ITESO, 2003, p. 128.

En los años cincuenta en el seno de la antropología se desarrolló un estudio sobre la influencia de la cultura de la educación (Splinder, 1982), analizando, para ello, cómo ciertos procesos culturales penetran en niños y adolescentes a través de las prácticas escolares o a falta de éstas.

En la década de los años setenta se observa de manera más frecuente y sistemática a la etnografía como metodología de indagación en este campo (Erickson, 1989; Goetz y Lecompte, 1988; Phillips, 1972; Woods, 1987; etcétera).⁷⁶

En el presente estudio es importante destacar la implementación del método etnográfico mediante la observación, debido a que la que suscribe tuvo que estudiar primero a los actores sociales, es decir los estudiantes y sus modos de interactuar tanto con el docente, como con sus homólogos (intragrupal e intergrupar). Otro nivel de análisis fue el escenario de interacción, es decir, el salón de clases, de qué forma los alumnos se apropiaban del espacio físico. Además se destaca el discurso de los alumnos, esto a dos niveles: oral y escrito.

En este análisis se toma en consideración el estudio de la *micro-etnografía*. Este tipo de etnografía ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos dentro de las sociedades escolarizadas, es nombrada de esta forma por centrarse en el análisis detallado del registro de la interacción que se da en eventos educativos de cualquier tipo.

En la etnografía la observación, análisis e interpretación se dan de manera simultánea. Es decir, se observa y generan nuevas preguntas de investigación, se realizan análisis, se confronta teoría contra lo documentado empíricamente, se reinterpreta, y así se va construyendo el sentido de la indagación y de los conceptos con los que se inició:

El proceso se concibe como inicialmente inductivo, pero en su desarrollo se convierte en un proceso marcadamente dialéctico, la etnografía se caracteriza por ser constructiva, se construye el sentido, no se destruye. Es generativa, en el sentido de que generen diferentes posibilidades de comprensión, construcción e interpretación; reconoce que el elemento

⁷⁶ *Ibidem*, p. 129.

subjetivo permea todo el proceso metodológico. Y sobre todo reconoce la cotidianidad en los procesos de interacción.⁷⁷

El trabajo etnográfico requiere que la observación sea documentada a partir de técnicas específicas; en este caso será empleado el uso de mapas representativos y encuestas de opinión.

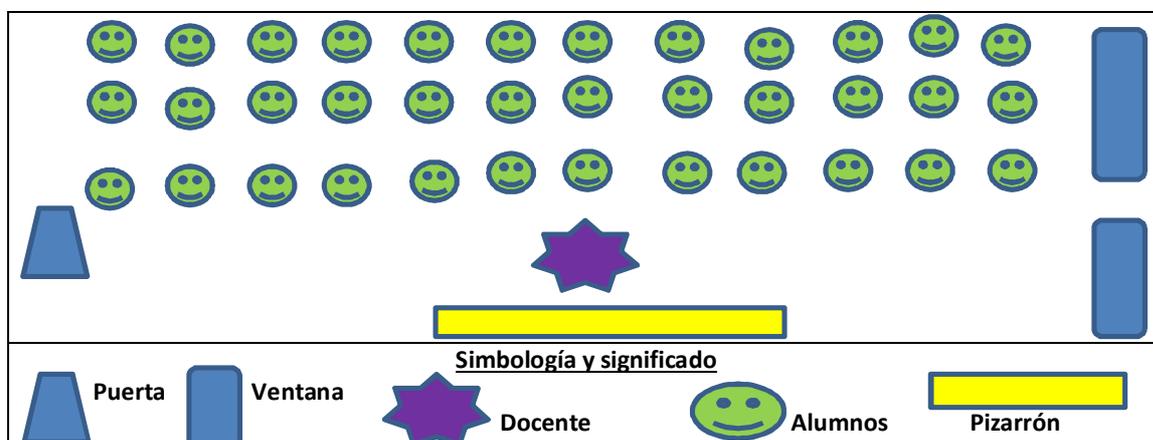


Ilustración 1. Apropiación del espacio. Alumnos y Maestra en el aula. Elaboración propia durante la aplicación de la propuesta didáctica.

Uno de los inconvenientes que es importante señalar es la poca capacidad de desplazamiento que se presentó dentro del aula, considerando que el grupo 508 cuenta con 56 alumnos y que el espacio por el número de personas es bastante reducido, además el salón no es amplio. Cabe recalcar que en este grupo es predominante la presencia de las mujeres (Ilustración 1).

En la primera ilustración se intenta escenificar la primera y segunda clase en donde ésta fue de carácter tradicional, los alumnos estaban acomodados en sus bancas de paleta individuales.

⁷⁷ Ibídem, p. 132.



En esta segunda ilustración, la docente los organizó en equipos de nueve para las sesiones cinco y seis: Cardenismo y vida cotidiana. No obstante se presentaron unos alumnos que no habían asistido a la clase anterior por lo que al final fueron diez equipos. (Ilustración 2).

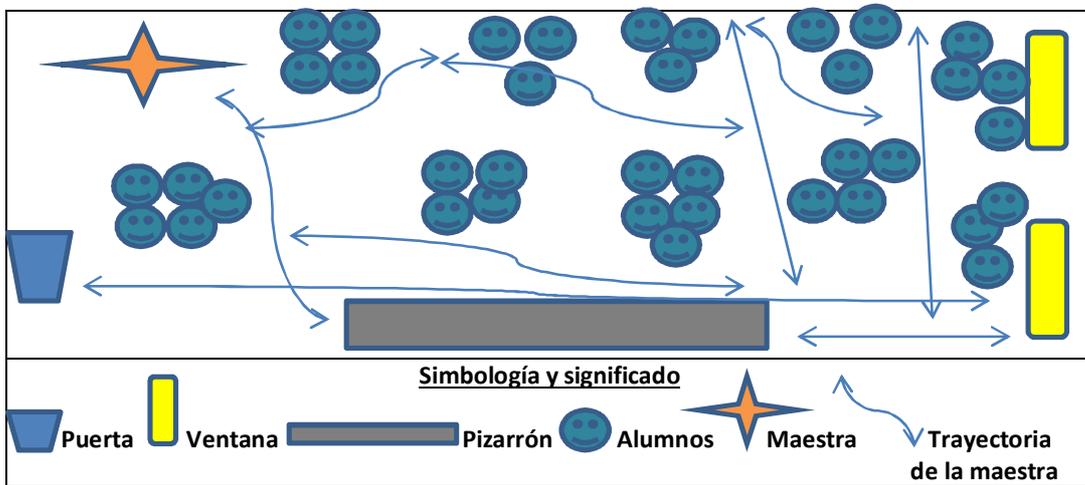


Ilustración 2. Desplazamientos del docente y ubicación de los equipos de trabajo (Alumnos).

En lo que concierne a las clases tres, y cinco (Roles de género en los años veinte y Cardenismo), debido a que las actividades fueron más dinámicas ya que los alumnos participaron en representaciones teatrales, a su vez se intercalaron las posiciones en los espacios del salón (Ilustración 3).

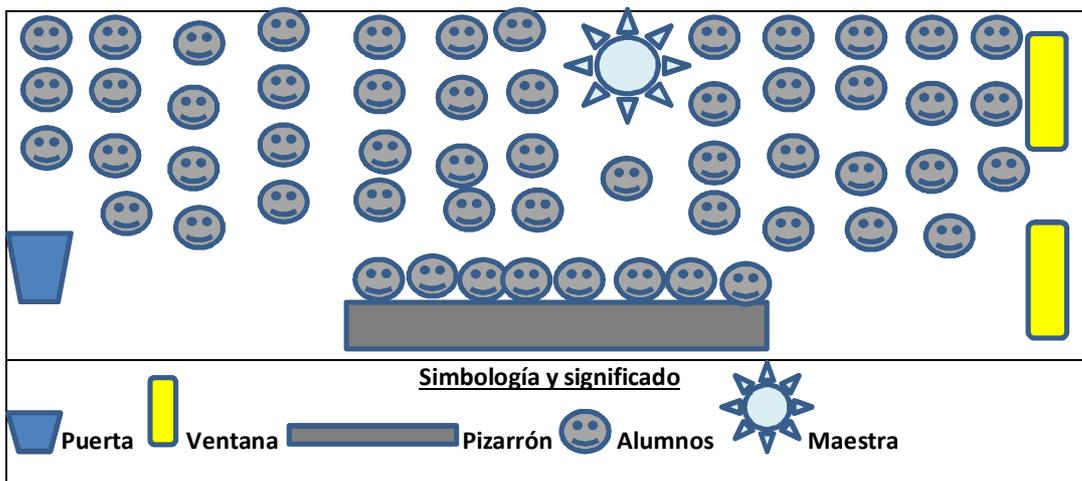


Ilustración 3. Cambio de lugares en el espacio áulico. Representación teatral de los alumnos.



El método etnográfico se basa en la observación, descriptivo, contextual y abierto. Su objetivo es combinar el punto de vista del observador interno con el externo para describir el marco social. Para el caso de la escuela pretende describir, explicar e interpretar la cultura de la escuela y por extensión la cultura que la rodea o justifica:

Las aplicaciones de la etnografía a temáticas psicopedagógicas Wilcoc (1993:103) las sintetiza en dos líneas: 1) exploración de la escuela como instrumento de transmisión cultural en el aula. 2) exploración del conflicto cultural en el aula. Estas temáticas incluyen a su vez diferentes tendencias de investigación. Algunas de ellas han cobrado gran relevancia en los últimos años. En la primera línea se parte de la idea de que la escuela es un espacio educativo de transmisión cultural, por tanto actúa como agente de cultura, transmitiendo un conjunto complejo de actitudes, valores, comportamientos y expectativas. Por tanto, el docente es un agente cultural activo, inmerso en una determinada cultura que incluye valores, estrategias motivacionales, metas, imágenes de sí mismo, relaciones con la autoridad y con los iguales, etc. Dentro de ella se incluyen las investigaciones realizadas en torno al currículum oculto, es decir, aquello que se enseña implícitamente y que no se manifiesta explícitamente, y que incluye valores, normas sociales, expectativas, etc. Si bien se han dado los pasos iniciales en esta orientación, todavía no se ha desarrollado una teoría o modelo unificado sobre la educación como transmisión cultural que guíe las investigaciones, de ahí que se observe una gran diversidad de formas. En esta primera orientación también se estudia el aula como agente de socialización diferencial, reproduciendo o manteniendo las estructuras de clases sociales constituyentes. Las alternativas expuestas no agotan las formas de estudio de las escuelas como transmisoras de normas y valores de la sociedad en general. Sirven, no obstante, como manifestaciones de los posibles modos en que los etnógrafos han explotado el aula desde la perceptiva cultural.⁷⁸

La presencia del docente-investigador resulta primordial para recoger información, imposible de recabar por procedimientos estrictamente mecánicos. La observación es una clave en esta metodología. Puede adoptar multiplicidad de formas, desde la observación participante hasta la estructurada, igualmente de la entrevista, diarios, cuestionarios, etc. Además, los etnógrafos también recopilan datos ya existentes en diversas fuentes de información, tales como libros de texto, materiales curriculares, trabajos y creaciones de los alumnos, etc.

⁷⁸ Colás Bravo, María Pilar. "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía", en: Buendía Eisman, Leonor. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España McGraw-Hill, 1999, p. 260.

SEPTIMA UNIDAD: RECONSTRUCCIÓN NACIONAL (1920-1940)

TEMA: PRESIDENCIA DE ÁLVARO OBREGÓN, SESIÓN I (viernes 7 de marzo de 2014. 8:40 am a 9:30 am). SESIÓN I

CONTENIDOS	OBJETIVO DEL PROGRAMA	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	RECURSOS AULICOS
1. Del caudillismo al Presidencialismo, conflictos políticos internos, las Instituciones.	Abarcar el estudio del papel del gobierno provisional de Adolfo de la Huerta en la pacificación interna y la importancia que tuvo el caudillismo populista de Álvaro Obregón para lograr el equilibrio social y la reconstrucción del país.	<p>(Inicio). Proyección del Video: “La revolución Mexicana. Proceso de Institucionalización de la Revolución (1917-1934). Proyecto SEC 21, ILCE, México, 2000.</p> <p>El docente hará la siguiente pregunta a los alumnos:</p> <p>¿Qué conocen del personaje de Álvaro Obregón?</p> <p>¿Qué es lo que más les interesó de éste?</p> <p>¿Cuáles eran sus cualidades? ¿Cuáles eran sus defectos?</p> <p>(Desarrollo). El docente proporcionará a los alumnos el poema: “fuegos fatuos”, escrito por Álvaro Obregón.</p> <p>(Cierre). Se les pedirá a los alumnos en una hoja de papel su interpretación con respecto al poema.</p>	<p>Observación</p> <p>Organización de Trabajo en parejas.</p> <p>Se le solicitará a algunas parejas exponer para sus demás compañeros la lectura de la interpretación que realizaron</p>	<p>9 Min.</p> <p>20 Min.</p> <p>15 Min.</p>	<p>Computadora y cañón.</p> <p>Fotocopias.</p> <p>Papel y lápiz/Pluma</p>

			del poema.		
--	--	--	------------	--	--

Habilidades: Promoción del sentido crítico.

Tareas: Lectura: “El vértigo de la victoria. Álvaro Obregón, de Enrique Krauze”.

Bibliografía del docente: Enrique Krauze “V El vértigo de la victoria. Álvaro Obregón”, en: *Biografía del poder Caudillos de la Revolución --. Mexicana (1910-1940)*. México, Fabula TUS Quets Editores, 2002, pp. 270-315.

Bibliografía del alumno: Álvaro Obregón. (23 de febrero de 1909), en: Enrique Krauze. “El vértigo de la victoria. Álvaro Obregón, en: *Biografía. Del poder Caudillos de la Revolución mexicana (1910-1940)*. Fabula TusQuets Editores. México, 2002. Pp. 273-274, 288.

Evaluación: Consistirá en la interpretación y exposición del poema.

SEPTIMA UNIDAD: RECONSTRUCCIÓN NACIONAL (1920-1940)

TEMA: VALORES CULTURALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS AÑOS VEINTES., SESIÓN II

(Martes 11 de marzo de 2014. 7:50 am a 8:40 am).

CONTENIDOS	OBJETIVO DEL PROGRAMA	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	RECURSOS AULICOS
2. La Reconstrucción Social.	Revisar el tema de la reconstrucción nacional en el ámbito social a partir de la conformación y cosmovisión de la clase alta, para mostrar a los estudiantes un panorama general de los años veinte.	(Inicio). En un primer acercamiento se les preguntará: ¿Qué tendencia o patrones identificas de la moda juvenil en la actualidad? (Mostrar fotografías actuales de la revista “Hola” u otra relacionada al tema). Escuchar sus comentarios. Después realizar las siguientes actividades: 1. solicitar que observen las fotografías.	Revista Juveniles o de moda actuales.	20 Min.	Computadora y proyector

		<p>2. Dirigir a los alumnos las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo visten las mujeres? ¿Por qué se dan las diferencias? ¿Qué entiendes por estereotipo? ¿Cuáles estereotipos dominan? ¿Por qué crees que se asignan? ¿Existen actividades específicas, en torno al hombre y la mujer? ¿Se da esta cuestión de equidad?</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Desarrollo). Pedir la elaboración de un cuadro comparativo en el cual se divida en “hombre” “mujer”. Este debe establecer la vigencia y los cambios. <p>Valoración de los alumnos sobre los roles. Preguntar: ¿Estás de acuerdo? ¿Esto es positivo para la Equidad? ¿Es negativo? ¿Han cambiado las diferencias entre hombres y mujeres?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resaltar por medio de la clase expositiva, los siguientes puntos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Estereotipos: estilo del cabello, características de la ropa, tipo de música. 2. Anulación de la otredad “indigenismo”, 	<p>Lectura “Vida social y tiempo libre de la clase alta capitalina en los tempranos años veinte”, de la autora Ma. Del Carmen Collado, en: Revista <i>Historias</i> Núm. 28, septiembre-diciembre. México, INAH 1992. pp. 101-126.</p>	<p>30 Min.</p>	<p>Fotocopias de la lectura.</p>
--	--	---	--	----------------	----------------------------------

		<p>a través del maquillaje.</p> <p>3. Diferenciación de género a partir de los roles determinados para hombres y mujeres.</p> <p>4. Intento de autonomía de las mujeres del Distrito Federal.</p> <p>a) Trabajo.</p> <p>b) Toma de decisiones en los temas: “matrimonio, unión libre y divorcio.</p>			
--	--	--	--	--	--

Observación: La lectura “Vida social y tiempo libre de la clase alta capitalina en los tempranos años veinte”, se les entregará a los alumnos una sesión antes como tarea.

Evaluación: Cuadro comparativo donde se resalte los cambios y permanencias.

Bibliografía del alumno: María del Carmen Collado. “Vida Social Y Tiempo Libre De La Clase Alta Capitalina En Los Tempranos Años Veinte”. Revista *Historias* Núm. 28, septiembre-diciembre. México, INAH 1992. pp. 101-126.

Jesús Flores y Escalante “El jazz lúdico y mexicano” en: *Revista Relatos e historias*. Año III, Número 28, Diciembre 2010, pp. 72-78.

“Los fabulosos veinte”, en: *Revista Relatos e historias*. Año I, Número 9, Mayo 2009, p. 14.

Habilidades: Promoción del sentido crítico, identificar los cambios y permanencias, implementación del valor cívico de la equidad,

		<ul style="list-style-type: none"> • Conclusión grupal. Mediante la siguiente pregunta: ¿Cuál fue tu experiencia al representar al sexo opuesto? 		10 Min.	
--	--	---	--	---------	--

Evaluación: Calificación escrita de las preguntas guía. Representación teatral.

Habilidades: Pensamiento crítico. Promoción de la “equidad” como valor cívico.

SEPTIMA UNIDAD: RECONSTRUCCIÓN NACIONAL (1920-1940)

TEMA: VIDA SOCIAL DE LA ÉPOCA (1924-1928). SESIÓN IV

(Viernes 14 de marzo de 2014. 8:40 am a 9:30).

CONTENIDOS	OBJETIVO DEL PROGRAMA	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	RECURSOS AULICOS
Explicar las características de la llamada “guerra Cristera o Cristiada” y relacionarlo al tema de valores.	Se estudiará el conflicto de la guerra cristera en el periodo del callismo, para entender las discrepancias entre Iglesia-Estado y promover el valor de la tolerancia.	<p>(Inicio). Se les pedirá a los alumnos que se organicen en equipos de 5 a 6 personas.</p> <p>(Desarrollo). Se les entregará un cuestionario relacionado al tema de la guerra cristera.</p> <p>(Cierre). Escoger a tres representantes de equipo y que se contrasten las respuestas con las de sus compañeros, de manera que se genere el debate en clase.</p>	Lecturas	10 Min. 30 Min.	Plumón y pizarrón Fotocopias de los textos.

		Repaso general de los temas abordados durante las clases.	Cuestionario	10 Min.	Fotocopias
--	--	---	--------------	---------	------------

Bibliografía del alumno: Pablo Serrano Álvarez “¡Viva Cristo Rey!”. La otra guerra civil en: *Revista Relatos e historias*. Año IV, Número 39, Noviembre 2011, pp. 36-45.

Evaluación: Cuestionario y participación en clase.

Habilidades: Pensamiento crítico. Promoción de la “tolerancia” como valor cívico.

SEPTIMA UNIDAD: RECONSTRUCCIÓN NACIONAL (1920-1940)

TEMA: CARDENISMO SESIÓN V (Martes 18 de marzo de 2014. 7:50 am a 8:40 am).

CONTENIDOS	OBJETIVO DEL PROGRAMA	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	RECURSOS AULICOS
5. El Gobierno de Lázaro Cárdenas y el Plan Sexenal: Política agraria Laboral, educación e internacional.	Identificar a través de imágenes el proyecto de inclusión social del presidente Cardenas y para que el alumno lo comprenda de manera vivencial mediante la enseñanza del valor de justicia social.	(Inicio): Mostrar unas fotografías referentes al tema (Cárdenas y campesino y Pies). Plantear las siguientes preguntas guías a los alumnos: ¿Qué ves en las fotografías?, ¿Qué te transmiten?	Imágenes	20 Min.	Proyector y computadora.
		(Desarrollo): Solicitarles a los alumnos representen a cuatro personajes “Cárdenas, campesino, indígena y obrero”.	Lluvia de ideas Juego de roles.	20 Min.	Plumón Pizarrón

		<p>(Final): Preguntarles a algunos de ellos sus interpretaciones:</p> <p>¿Qué sensación te deja el ser el personaje?</p>		10 Min.	
--	--	---	--	---------	--

Bibliografía del alumno: Ricardo Pérez Montfort “El sexenio cardenista” en: *Revista Relatos e historias*. Año III, Número 29, Enero 2011, pp. 43-53.

Observación: Organizar en equipo a los alumnos y designar los textos sobre la “Vida cotidiana” para la última clase.

Habilidades: Promoción del sentido crítico, implementación del valor cívico:” justicia social”.

Evaluación: Representación teatral.

SEPTIMA UNIDAD: RECONSTRUCCIÓN NACIONAL (1920-1940)

TEMA: VIDA COTIDIANA (1920-1940) SESIÓN VI (Viernes 21 de marzo de 2014. 7:50 am a 8:40 am).

CONTENIDOS	OBJETIVO DEL PROGRAMA	ACTIVIDADES	TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS	TIEMPO	RECURSOS AULICOS
6. El nacionalismo cultural y la vida cotidiana.	Conocerá el alumno la revisión de la vida cotidiana representada en historietas, anuncios publicitarios, así como notas periodísticas de la época, para establecer los cambios y permanencias en la Historia.	<p>(Inicio): Se solicitará a los alumnos formar equipos de 6 o 7 integrantes.</p> <p>(Desarrollo): Previamente se les entregó por equipos las siguientes lecturas del libro: “Historia de la vida cotidiana en México Vol. 5, Tomo 2.</p> <p>“La historieta, mirilla de la vida cotidiana en la Ciudad de México” (1904-1940). Pp. 49-81.</p> <p>“Casa, vestido y sustento. Cultura material en</p>	<p>Formación de equipos.</p> <p>Cuadro de triple entrada.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>	<p>10 Min.</p> <p>20 Min.</p>	Fotocopias

		anuncios de la prensa ilustrada (1894-1939)". pp. 117-155.			
		(Cierre): Pedirle a algunos equipos que entreguen un cuadro comparativo	Cuadro de triple entrada	20 Min.	

Observación: De la primera lectura los temas a tratar son: Roles sociales; Roles de género; La vivienda, La comida; Fiestas religiosas.

De la segunda lectura los tópicos son: “Dime qué tienes y te diré quién eres”, La casa y sus habitantes.; Espacios interiores, muebles y aparatos modernos; Costumbres y diversiones familiares.

La intención de este ejercicio es que cada equipo aborde cada una de los temas de la vida cotidiana de la época.

Evaluación: Se les solicitará a los alumnos la elaboración de un cuadro sinóptico o mapa mental. En la primera parte se les solicitará los acontecimientos anteriores a 1920, en la segunda parte la etapa de 1920 a 1940 y finalmente en un tercer espacio el presente año o época actual.

Bibliografía del alumno: Pilar Gonzalbo Aizpuru. “Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX”, en: *¿La imagen, espejo de la vida?* Tomo V, Volumen 2, México, FCE/COLMEX, 2012.

Habilidades: Trabajo en equipo.

Como vienen en las planeaciones los días y el horario de clases se resumen en el siguiente cuadro:

Salón	Horario	Días
B207	8:40 am a 9:30 am.	Viernes 7 de marzo
B212	7:50 am a 8:40 am.	Martes 11 de marzo
B307	7:50 am a 8:40 am.	Viernes 14 de marzo
B207	8:40 am a 9:30 am.	
B212	7:50 am a 8:40 am.	Martes 18 de marzo
B307	7:50 am a 8:40 am.	Viernes 21 de marzo

Con la intención de plasmar las opiniones de los alumnos, a continuación se presenta un cuadro en donde se plasman algunas percepciones de los alumnos, referente a las clases que se impartieron.

Parrilla de vaciado del diagnóstico (algunas respuestas)

¿Qué opinión tienes de las clases de historia de la Reconstrucción Nacional?

Edad	Sexo	Respuesta
18	Femenino	Me gustaron. La maestra tiene un método muy divertido de enseñar.
16	Femenino	Fueron creativas y dinámicas, muy diferentes que cualquier otra clase. Es muy interesante para promover todos los acontecimientos que hubo a través de la Historia.
17	Femenino	A mí en lo particular me gustaron muchísimo, ya que se hicieron muy didácticas y divertidas.
16	Femenino	Es interesante saber cuál era la forma de gobierno después de la revolución, pues ya comienza la Historia de un país salido con re operaciones hasta el día de hoy.
18	Femenino	Son muy interesantes, porque comenzó una nueva época del país.
16	Femenino	Me gustaron mucho y la participación del

		grupo fue mucha, además de las representaciones y lecturas que fueron bastante interesantes.
17	Femenino	Están muy buenas las clases, las lecturas me han servido para comprender las explicaciones de la maestra.
17	Femenino	Muy buenas las actividades, las lecturas, interesante las clases y presentaciones.
17	Masculino	Fue muy nutritiva, aprendí bien y de una nueva forma.
16	Femenino	Siento que son muy buenas, pues están muy bien preparadas.
16	Masculino	Me agradan los temas son muy exactos muy precisos y muy bien explicados.
17	Masculino	Que me parece bien, las clases, las lecturas me ayudaron a aprender más.

Referente a la unidad 7 “Reconstrucción Nacional” la pregunta se dirigió a lo que aprendieron en las clases.

Parrilla de vaciado del diagnóstico (algunas respuestas)

Edad	Sexo	Respuesta
18	Femenino	Cómo eran las personas en los años 20's, la sociedad, ropa, moda, historia.
16	Femenino	Acerca de la vida en los años 20 's, el gobierno de Lázaro Cárdenas, la guerra cristera y un poco de Álvaro Obregón. Todos los aspectos políticos y sociales, cambios a corto y largo plazo, consecuencias, etc. Estos temas también nos promovieron grandes cosas como el trabajo en equipo, la tolerancia, etc.
16	Femenino	Cómo fue formada una política sólida, con partidos que ilustraban las opiniones del pueblo, y el proceso por el que pasó México para recuperarse de la dictadura de Díaz.
16	Femenino	Algunos valores, la diferencia de los años 20's las causas de la guerra cristera y la diferencia de los gobiernos.
17	Femenino	Expulsión de sacerdotes en la guerra cristera, la equidad de género, la forma de pensar de hombres y mujeres.
17	Masculino	Vestimenta en los años 20's, música, Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles, PNR, Lázaro Cárdenas, PRM.
16	Femenino	Los cambios de los años 20's a la actualidad.
17	Masculino	Sobre la cultura que se tenía y me interesó

		la guerra cristera.
17	Femenino	Aprendí sobre el Jazz, guerra cristera y las diferencias de género.

A continuación se explicará la planeación de las clases, así como los resultados obtenidos: para la primera clase efectuada el viernes 7 de marzo, la intención fue presentar el video “La revolución Mexicana. Proceso de Institucionalización de la Revolución (1917-1934)”, esto a manera de introducir a los alumnos en la etapa pos-revolucionaria. Los temas que se presentaron fueron: culminación de la revolución mexicana, el gobierno de Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles, finalizando con los temas “la guerra cristera” y “Maximato”. Después se les entregó el poema “Fuegos fatuos”, con el propósito de conocer la parte humana del personaje Álvaro Obregón y que no se quedarán solamente con el nivel de la historia oficial (El mismo se anexa en la página 167-169). De esta manera, se destacó tanto las virtudes como los defectos del personaje.

Algunos tópicos sobre dicho poema y que resaltaron los escritos de los alumnos fueron las siguientes:

1. Interpretación de Álvaro Obregón sobre el tema de la muerte.
2. El sufrimiento, la angustia y el dolor relacionados con la vida del personaje.
3. La igualdad de las almas en la otra vida.
4. Diferencias entre las clases sociales.
5. La relación del personaje con el poder.

Por consiguiente, se exponen algunas de sus respuestas:

**Parrilla de vaciado del diagnóstico. Análisis del poema “Fuegos Fatuos”
(algunas respuestas)**

Nombre	Respuesta
Ana Laura Vega Medrano	Esta poesía habla de diferencias entre personas y de lo que hay después de la muerte, puesto que tiene mucha razón, después de la muerte ya todos somos iguales, porque desafortunadamente en la vida hay clases sociales, hay discriminación y cosas así, en cambio cuando nos morimos ya no vale de nada, el dinero se queda, todo lo material queda con vida, excepto nosotros, todos los seres humanos

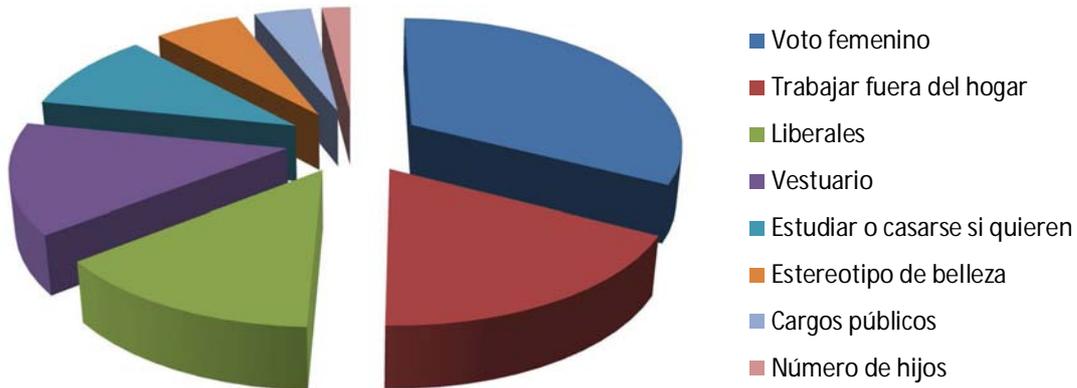
	<p>llegamos a esa etapa, la de morir y es aquí donde Álvaro Obregón dice que “ya no hay más distinciones”. En la humanidad no hay nada más que vanidad, y ésta sólo se acaba hasta la muerte, donde realmente todos somos iguales, todos valemos lo mismo, sólo somos espíritus que viajan sin sentido. Al final de su poema dice: “De los muertos, la ceniza; de los vivos el dolor”.</p> <p>Este poema me gusto, pues habla de la realidad que en su momento vivió Obregón y por el otro lado hoy en día se siguen viendo esas diferencias.</p>
Sandra Concepción Galindo Díaz	<p>Comienza hablando de la muerte, del momento en que tu cuerpo ya no es más que materia inerte, cuando tu alma va al cielo, después nos habla de cómo le damos demasiada importancia al aspecto material pero nos olvidamos de Dios. Después nos comienza a hablar del camposanto, del lugar donde todos se vuelven iguales entre sí, donde no importa la clase social, donde se acaban las vanidades y egocentrismos, lo que importa es que es el mismo camino por recorrer, nos habla de que “ya en el calvario es igual el osario” tratándonos de decir que al fin y al cabo en la tierra juntos estaremos, aunque sean de distintos linajes. En las dos últimas líneas yo llego a interpretar que volvemos al polvo y dejamos el sufrimiento, pero nuestros seres queridos viven nuestra ausencia.</p>
María Leslie González Velázquez	<p>Cuando mueres y ves lo que está más allá de la vida es tan hermoso, que cuando ves tu cuerpo, que tanpreciado parece para los mundanos, no es más que materia y lo que importa es lo que llevas en tu interior, tu alma. En ese lugar todos somos iguales, ahí no importa quién eres o fuiste, a que clase perteneciste, todos son iguales. Dice que había corrido tanto por la gloria, que al alcanzarla y ver lo que en verdad era, desesperó. Que los muertos son, están en paz y los vivos aún sufren, por lo que viven y van a vivir.</p>
Estephanie Jacqueline Hernández Ramos	<p>Al leer “Fuegos Fatuos” lo que yo entiendo es que cuando uno deja la vida, es decir, cuando cada uno de nosotros muere dejamos todos nuestros bienes, perdemos riqueza, miseria, seres queridos, etc. También dejamos de tener sufrimiento que se tenía en la vida y hago mención del sufrimiento ya que para éste no importa la clase social, edad, color de piel y sexo.</p>
Sofía Natalia Alonso Balderas	<p>El poema habla de cuando alguien muere, su alma se desprende de su cuerpo y hace un recorrido en el cual se encuentra con la verdad del mundo, te das cuenta de que la humanidad está destrozándose por el poder, que no quieren vivir en un mundo lleno de tristeza y soledad, al igual que el egoísmo y la vanidad que sólo llevan a la humanidad a la destrucción y que ni siquiera cuando mueren pueden dejar atrás todos los prejuicios que arrastran con ellos. En la muerte todas las jerarquías que tuviste en la vida no sirven de nada y ahí no importan los defectos, todos son iguales y sufren lo mismo al morir. Él</p>

	quería que las personas se enteraran de su forma de sentir y pensar en un momento fuerte, lleno de desgracias y la frase “De los muertos, la ceniza; de los vivos el dolor”, relata lo dicho anteriormente.
--	---

Para la segunda clase expuesta el 11 de marzo el tema fue “Valores culturales desde una perspectiva de género en los años veinte”. En esta exposición se intentó mostrar a los alumnos la historia a nivel social dividida en dos momentos, primero, al presentarles como vestían las personas en esa época para ello fue indispensable apoyarse de estrategias iconográficas en donde se les mostró a los alumnos imágenes del tipo de ropa que se usaba en los años veinte, con la intención de que con el tema de la moda captar su atención, debido a que es un tema de interés para los chicos y después que conocieran de forma deductiva, cuáles eran las costumbres generales, como lo fue el tipo de música, bailes, hasta llegar a las diferencias de género. Por lo que el propósito de la segunda y tercera clase fue la promoción del valor cívico de la equidad de género. Se les pidió de manera individual un cuadro comparativo para ubicar tanto los cambios y permanencias en las relaciones sociales entre hombres y mujeres, basándose en la lectura “Vida social y tiempo libre de la clase alta capitalina en los tempranos años veinte”, de la autora Ma. Del Carmen Collado. Cabe señalar que por falta de espacio no se presentan todos los trabajos, por lo que fue necesario emplear la subjetividad de la que suscribe para la elección de los mismos. Estos se anexan en las páginas 156-159.

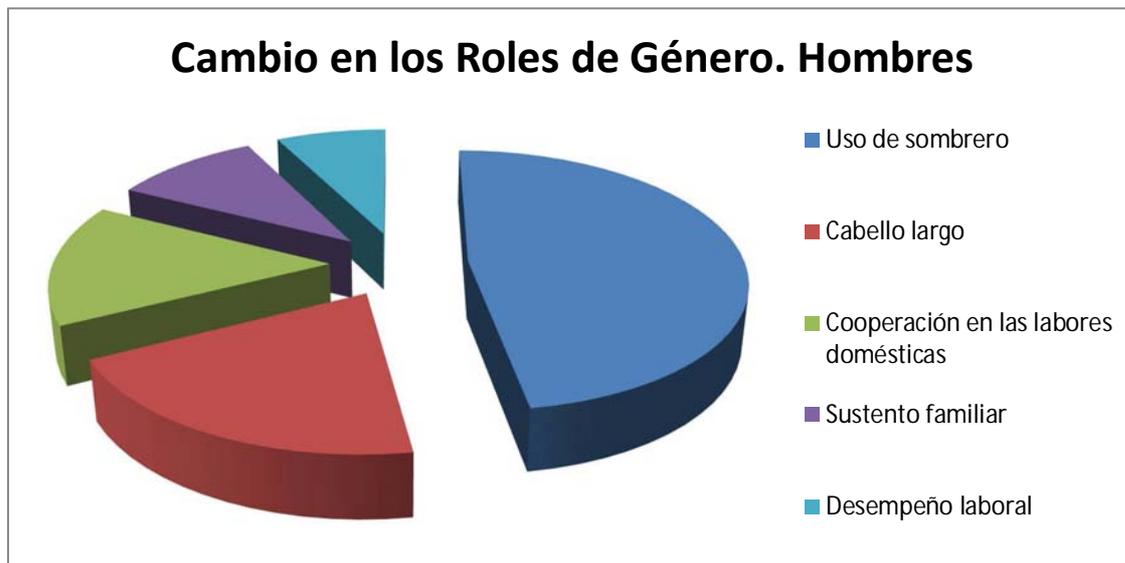
En cuanto al análisis que se extrae a partir de los cuadros comparativos, primero se explicará cuáles fueron los temas que destacaron los alumnos en cuanto a los cambios en los roles de género, después, cuáles son sus permanencias. Para esto se representa en el siguiente gráfico.

Cambios en los Roles de Género. Mujeres



Para los alumnos los cambios socio históricos actuales que han surgido en el caso de las mujeres son: que las mujeres pueden votar 33%; pueden trabajar fuera del hogar 18%; son más liberales, lo mismo que la transformación en su vestuario obtuvo el mismo porcentaje, 14%; pueden estudiar o casarse si quieren 10%; lo mismo que los estereotipos de belleza, es decir que antes se concebía la belleza con ser “gordita y actualmente la belleza es ser “delgada” obtuvo el 6%, mientras que el empoderamiento en cargos públicos fue de 4% y finalmente se resaltó el cambio en cuanto al número de hijos con el 2%.

Para el los cambios del género masculino, se representa de la siguiente forma:

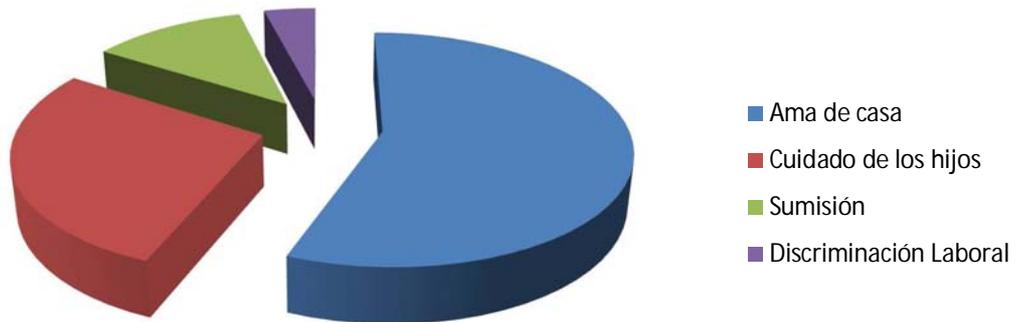


En este gráfico los cambios predominantes fueron: la sustitución del sombrero tipo bombín por las gorras con el 19%; el tipo de cabello, antes era corto, actualmente lo pueden tener largo 8%; la cooperación en las labores domésticas obtuvo el 6%; otra transformación fue el hombre como figura de sustento familiar con el 4%; y el desempeño laboral con el 3%.

Si comparamos ambas gráficas podemos darnos cuenta que los alumnos resaltan mayores cambios en el caso femenino, en cuanto a su participación en la vida pública y en su participación en el ingreso familiar, en el caso masculino sobresale los cambios más enfocados en la moda y en su apariencia, es de subrayarse también que consideran como cambio cultural su cooperación en las labores domésticas.

Ahora bien, en el tema de las permanencias, para el caso femenino, las respuestas de los estudiantes fueron:

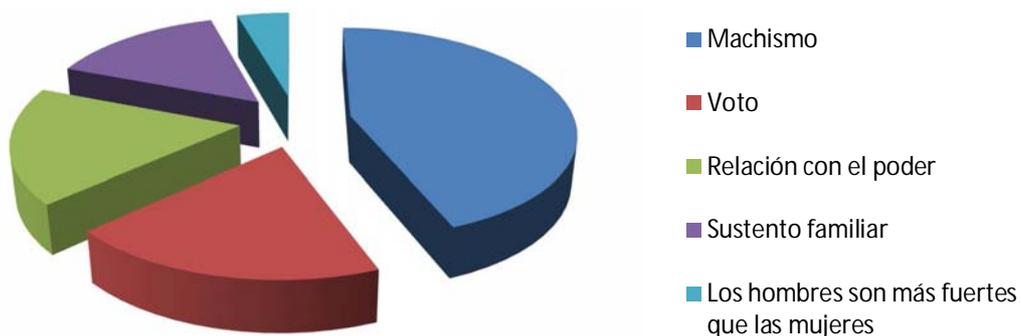
Permanencias en los Roles de Género. Mujeres.



Las permanencias que describen los alumnos son primero que las mujeres siguen siendo amas de casa 14%; se dedican al cuidado de los hijos 7%; existen tendencias de sumisión con el 3%; y finalmente se planteó el tema de la discriminación laboral 1%.

En cuanto al caso de los hombres, las percepciones en cuanto a las permanencias se expresan en este gráfico.

Permanencias en los Roles de Género. Hombres.



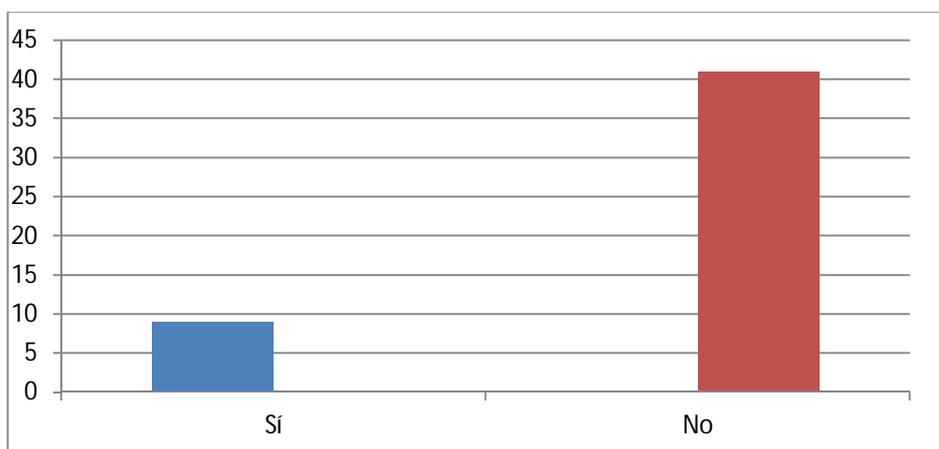
Existe una permanencia en cuanto al tema del machismo, ya que consideraron que en algunos sectores como el rural todavía existe, lo mismo que a nivel cultural,

éste representa el 30%; siempre han tenido acceso al voto y a la vida pública, se obtuvo el 13%; por otro lado, sigue su relación con el poder al tener cargos públicos de relevancia con el 12% de respuestas; además siguen siendo el sustento de la familia, representando el 10%; también consideraron que de manera biológica, los hombres son más fuertes que las mujeres, dando como resultado el 3%.

Para la tercera clase, efectuada el viernes 14 de marzo, se les entregó un cuestionario a los alumnos (Anexo 4, página 167). Además se les solicitó que formaran equipos de seis personas para la realización de una representación teatral en donde escenificarán a hombres y mujeres en la época de los años veinte. Sólo que las mujeres representarían a hombres y viceversa. Esto con la intención de promover el valor cívico de la “equidad de género”. Finalmente para reforzar dicho ejercicio, se le preguntó a un alumno cuál fue su sentir con respecto al papel femenino que le tocó realizar, éste contestó que “no le gustó ser mujer en esa década”, por el lado contrario a la chica que se le preguntó, su respuesta fue que le agrado tener el poder representando a un hombre”.

Regresando al tema del cuestionario, a continuación se presentan los resultados del mismo.

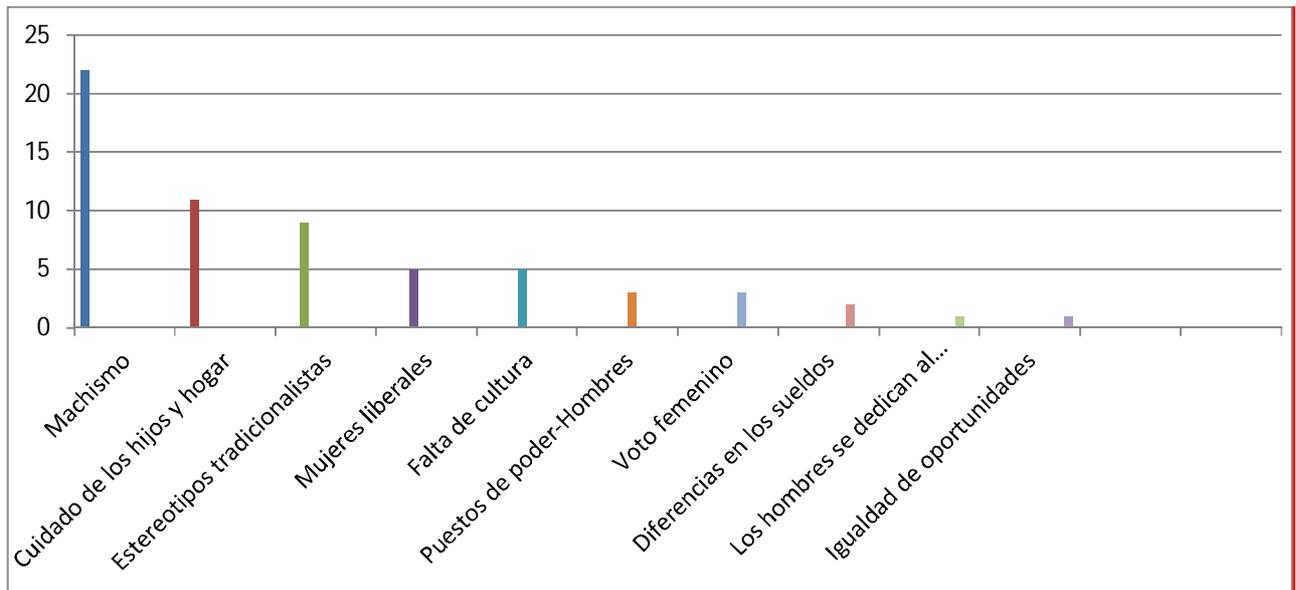
Tabla 1. ¿Existe la equidad entre ambos sexos en la actualidad?



En la tabla 1, los estudiantes consideraron que algunos de los factores que inciden a la falta de equidad son: el sexismo, la falta de libertad, los usos y costumbres de la sociedad, la discriminación que sufren las mujeres embarazadas al

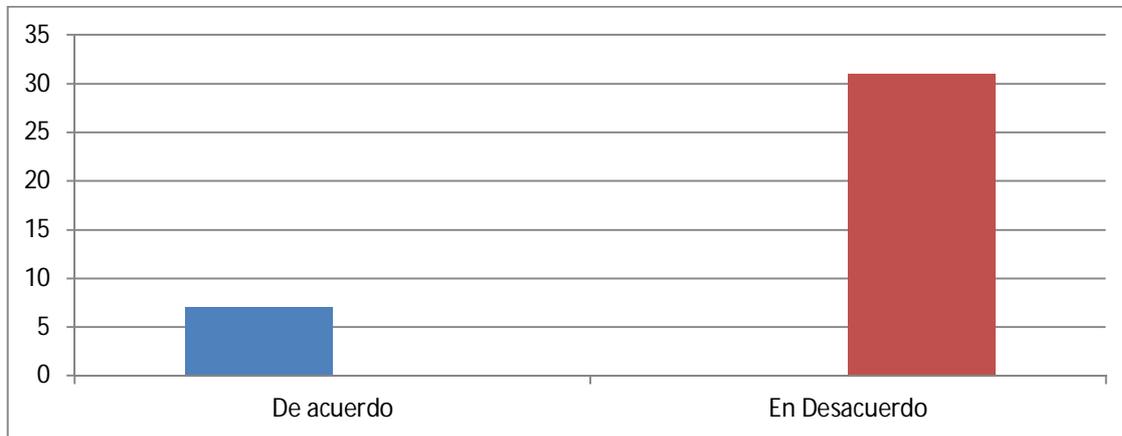
pedir trabajo, además de la desigualdad en los sueldos, desfavoreciendo al sexo femenino. Por lo que el resultado fue 41% consideró que no existe la equidad en nuestro país, a diferencia de un 9%.

Tabla 2. ¿Escribe cuáles son las diferencias y porqué consideras que persisten?



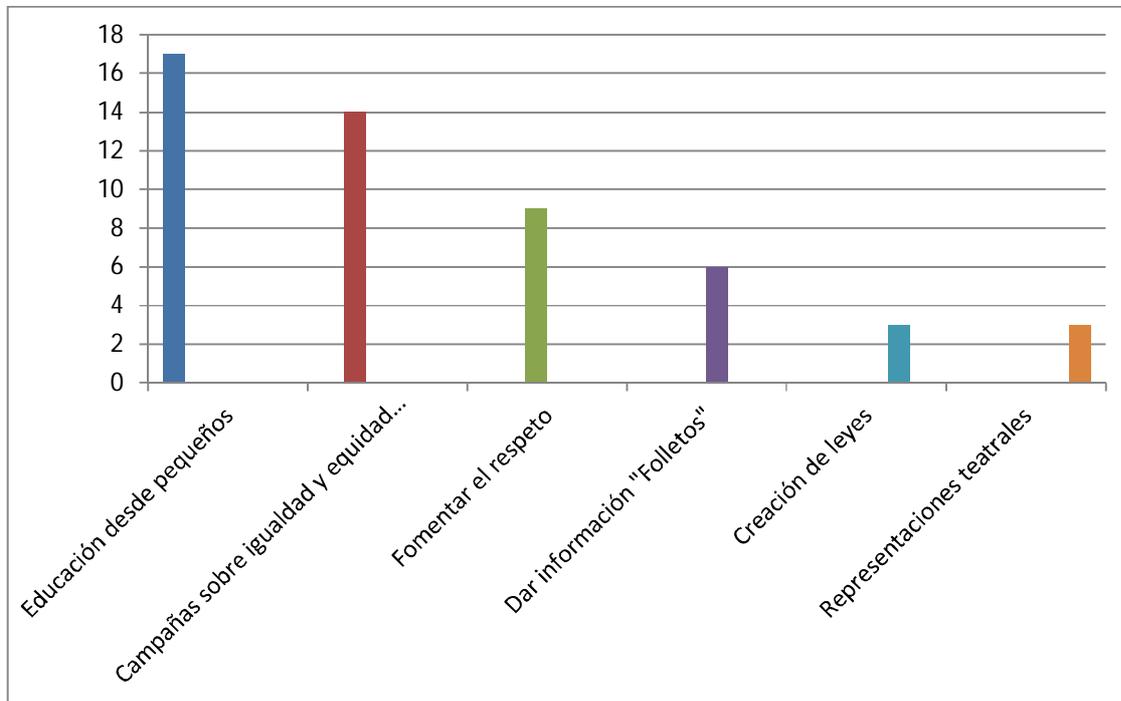
Como se marca en el gráfico 2, los factores que persisten son: la permanencia del machismo 22%; seguido por las tareas domésticas que siguen ejerciendo las mujeres 11%; el dominio patriarcal de los estereotipos de género 9%; algunos alumnos consideraron que la mujer es más liberal, pero también dijeron que la falta de cultura causa diferencias, ambos con el 5%; a su vez consideraron que los hombres siguen teniendo los puestos de poder, pero que a diferencia de la época de 1920, las mujeres ya pueden votar, ambos obtuvieron el 3%; también mencionaron que en la actualidad prevalece la desigualdad en cuanto a los sueldos, la mujer le pagan menos que al hombre 2%; en cuanto a los cambios citaron que los hombres participan en las actividades del hogar y que entre ambos sexos existe la igualdad de oportunidades, obtuvieron el 1%, respectivamente.

Tabla 3. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esto?



El 7% estuvo de acuerdo, mientras que el 31% no comparte la misma opinión. Los argumentos manifestados fueron que a pesar de la promoción de los derechos humanos, en la actualidad permanecen algunas costumbres de carácter patriarcal. Algunos contrastes son que a pesar de que las mujeres pueden salir a trabajar, cumplen con jornadas dobles, es decir, también son amas de casa y se encargan del cuidado de los hijos, los hombres deberían apoyar también en estas tareas. Por otra parte consideran desigual la distinción en el terreno laboral, las mujeres siguen teniendo puestos de carácter de subordinación y con sueldos bajos a diferencia de los hombres. Por lo tanto no se ha concretizado el equilibrio.

Tabla 4. ¿Qué harías para fomentar el cambio que lleve a la equidad y respeto entre hombres y mujeres?



En la última pregunta las respuestas fueron: Educación desde pequeños 17%; Participar en campañas de igualdad y equidad 14%; Fomentar el respeto 9%, Dar información por medio de folletos 6%; finalmente mencionaron la creación de leyes que fomenten la equidad de género, además de las representaciones teatrales que concienticen a la gente obtuvieron el 3% respectivamente.

Para la cuarta clase se tocó el tema de la Guerra Cristera con la intención de promover el valor cívico de la tolerancia. Para ello se organizó en equipos de trabajo a los estudiantes, se les entregó un cuestionario relacionado con el tema, en donde se agregó la siguiente pregunta: ¿Consideras que existió el valor de la tolerancia en la relación Iglesia-Estado?, además se les solicitó que fundamentaran su respuesta. La intención de introducir esta pregunta fue generar un ambiente de discusión en el salón de clases para que ellos detectarían que tanto la iglesia y el Estado cayeron en una actitud de cerrazón y que ese tipo de comportamiento no genera una respuesta positiva para la negociación. En el anexo 3, páginas 161-166 se exponen algunos de éstos para una mejor referencia.

Para la sesión cinco, en tema fue el de Cardenismo, en esta parte fue necesario el apoyo visual de tres fotografías que se anexan en las páginas 154-155. El objetivo de dicha clase fue la promoción del valor cívico de “Justicia social”. Además se implementó como didáctica la “Representación teatral” en donde los roles fueron: El presidente Cárdenas, un campesino, un obrero y un indígena.

Finalmente para la última clase número seis, se organizó a los estudiantes en equipos de seis a siete integrantes, el objetivo fue el que trabajaran en equipo, mediante el trabajo de las lecturas cortas, referente a la vida cotidiana de la época. Como actividad se les solicitó la elaboración de mapas “mentales”.

Para finalizar este apartado es necesario resaltar los siguientes comentarios:

Para el caso de esta propuesta didáctica fue importante considerar la propuesta de Robert Gagné *las representaciones teatrales* para la difusión de los valores cívicos con la intención de generar en los jóvenes el sentido de empatía y sentido crítico. No solamente es importante la exposición de los hechos históricos por parte del docente, sino también radica en la importancia de que mediante este ejercicio los alumnos traten de interiorizar las actitudes y sentimientos de los personajes (para este estudio los tópicos fueron género y clases sociales). Por otro lado el instrumento de análisis empleado para apoyo del docente fue el método etnográfico a nivel micro con el objetivo de tratar interpretar la relación profesor-alumnos y las interacciones entre ellos.

4.6 Trascendencia de la propuesta didáctica: identificación de los valores cívicos

A nivel personal y a manera de conclusión, se resalta la importancia de esta técnica de la etnografía como método exploratorio, con la intención de conocer las características del grupo y sus interacciones, para después realizar la aplicación de la propuesta didáctica.

Otro aspecto a destacar fue el uso de los “mapas mentales”, propuesta del pedagogo Ausubel. Éste fue empleado en la última clase enfocada en la vida

cotidiana de la época; el objetivo del mismo fue que los alumnos intentarán rescatar de las lecturas proporcionadas los conceptos y lo plasmaran mediante dichos esquemas.

Específicamente se consiguió la empatía en la clase II, enfocada al valor de “Equidad de género”, debido a que en la parte de la conclusión grupal se originó el debate a partir de la pregunta detonante: ¿Cuál fue tu experiencia al representar al sexo opuesto? En el caso de ellos, no les agradó ser mujer en esa época porque se sintieron limitados en participar en los aspectos familiares así como los sociales. En contraparte las alumnas consideraron sentir el poder de manera favorable.

Para la clase IV denominada *Guerra cristera* y tomando en consideración el valor cívico de la “Tolerancia”; los estudiantes coincidieron que estuvo ausente dentro de la relación Iglesia-Estado por dos razones: la primera por la falta de respeto ante la opinión del otro y finalmente, la ausencia del diálogo y acuerdos.

En la sesión V *Cardenismo* en el cual su sustento fue la enseñanza de la “Justicia social” como valor cívico, se llegó a reconocer que cada estrato social (en este caso los campesinos, obreros e indígenas, como clases más vulnerables) obtengan el apoyo necesario para su desarrollo dentro de la sociedad.

Es importante resaltar que las actividades realizadas con los alumnos con respecto a la implementación de los valores cívicos fueron satisfactorias, ya que se demuestra que para el caso de los contenidos históricos, la propuesta ofrecida en esta presente tesis puede favorecer a su enseñanza al originar la reflexión crítica. Por lo que concierne al ejercicio docente, éste además de centrarse en la enseñanza de la Historia, es posible también abrir espacios para la promoción de los valores cívicos, esto a manera de complementar su propia actuación.

Consideraciones Finales

En este proceso formativo orientado hacia los jóvenes de bachillerato, esta propuesta didáctica se enfocó a partir del tema de los valores cívicos, considerando pueda ser una útil herramienta para reforzar el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, en el campo de la Historia. Se intentó suscitar el desarrollo de sus capacidades de reflexión y análisis crítico para forjar en ellos la generalización como actores activos en su construcción ciudadana.

En mi corta estancia en la realización de mis clases en la Preparatoria 4 "Vidal Castañeda y Nájera" en las fechas 7, 11, 14, 18 y 21 de marzo de 2014 con base en la etnografía como instrumento metodológico aplicado en el siglo XX, en específico en el periodo de 1920-1940 del México postrevolucionario, fue viable tomar en consideración la gran importancia del quehacer docente. A partir de los estudios que adquirí en MADEMS cambió de manera trascendental mi percepción con respecto al trabajo docente, más que ser un orador o almacenador de conocimiento, éste debe de tener herramientas pedagógicas, ser guía y facilitador de conocimiento, pero también promotor de valores cívicos que puedan ayudar a contribuir a generar el cambio de actitudes en los jóvenes.

Para ello se resaltan las aportaciones de la investigación a grandes rasgos: en primera instancia en el capítulo inicial "Antecedentes históricos de la Escuela Nacional Preparatoria número 4 "Vidal Castañeda y Nájera", su modelo educativo (plan de estudio 1996) y su población estudiantil; el presente se orienta con una perspectiva deductivo, es decir, de lo general se comienza con el análisis del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria conociendo sus fortalezas y debilidades en cuanto a los diferentes enfoques que éste ha tenido de acuerdo a los cambios políticos y sociales de la educación en México, para después y de una manera más particular, intentar presentar una radiografía del adolescente en cuanto a sus cambios biológicos, psicológicos y sociales, con el propósito de interpretarlo como un sujeto activo y a la vez conflictivo ante su propia lucha interna. Además de presentar un estudio piloto de en donde los alumnos manifiestan desde su punto de vista que la materia de Historia es tediosa y poco atractiva, no obstante se demuestra a la vez

que mediante los recursos didácticos que pueda presentar el docente, esta visión puede cambiar.

Por otra parte el sustento pedagógico en el cual se apoya el proyecto es el constructivismo, se caracteriza en que el docente es guía de enseñanza para los alumnos y, tomando en específico la propuesta de Ausubel, el “aprendizaje significativo”, en particular por recepción, trata de implementar las categorías o conceptos explicativos –que para este caso son los conceptos en los cuales sirvieron de apoyo en la enseñanza de los valores cívicos: equidad de género, tolerancia y justicia social– mediante la herramienta de los mapas mentales.

Es pertinente resaltar los alcances obtenidos con respecto a la enseñanza de los valores cívicos en cada una de las sesiones de la Unidad siete “Reconstrucción Nacional”, debido a que en cada sesión se implementaron los valores propuestos en esta investigación. De antemano se puede considerar el dejar abierto el espectro para otros valores, pero a efectos de los intereses de este trabajo, se acotó solamente a estos tres valores. Los resultados expuestos en el capítulo cuatro demuestran que puede ser factible la enseñanza de los valores cívicos siempre y cuando se apoye el profesor de las planeaciones de clase y que mediante su creatividad y disposición en sus clases habrá espacios para poder llevar a cabo su aplicación.

Es importante señalar la relevancia de las planeaciones de clase, aportación pedagógica importante para el profesor, en el cual se describen paso por paso las secuencias para cada una de las clases, permitiendo un mayor ordenamiento.

Fue necesario emplear planeaciones sustentados bajo soportes teóricos de carácter histórico y pedagógico, con la intención de no quedarse en el nivel tradicional, memorístico y objetivo, sino emplear una Historia más palpable y humana con matices más sociales, ejemplo de ello fue el uso de lecturas enfocadas a la vida cotidiana en donde se presentaron los usos y costumbres de la época. Para el segundo planteamiento fue de gran soporte la contribución pedagógica de los autores Ausubel y Gagné. Se retoma de Ausubel el uso de los mapas mentales como

organizadores de información y de Gagné las representaciones teatrales con la imitación de modelos humanos como apoyo en el reforzamiento de actitudes humanas.

Además de la parte teórica fue necesaria la implementación de los recursos didácticos para ejemplificar y a su vez recolectar sus percepciones como lo fueron las imágenes de la época y el uso de cuadros comparativos y la aplicación de los cuestionarios. Como resultado de todo ello resalto la generación del sentido crítico, el cuestionar ciertas costumbres al entenderlos no como algo dado sino examinarlos como cánones impuestos por la cultura y a su vez la identificación de los cambios y permanencias mediante la comparación del pasado con el presente. Esto para el caso del valor cívico de la enseñanza de la equidad dirigida hacia el género.

Me pareció importante el pasaje histórico del movimiento Cristero para promover el valor cívico de la Tolerancia, el respetar los diferentes puntos de vista para evitar la imposición de ideas y el surgimiento de conflictos.

En la clase del Cardenismo el valor implementado fue el de Justicia social, para ello fue necesario al igual que la clase de los años veinte emplear la propuesta de imitación de modelos humanos para marcar en la clase la valoración tanto del indígena, obrero y campesino.

Con este ejercicio también se buscó la participación activa de los estudiantes al brindarles el espacio áulico para poder expresar sus opiniones respecto a los valores cívicos mostrados en cada una de las sesiones. Romper con el esquema del docente activo y el alumno pasivo. Abrir los espacios de comunicación y generar un ambiente más democrático en la interacción de opiniones.

Retomando la hipótesis central del trabajo, se comprueba que tanto el apoyo de los recursos didácticos de las imágenes históricas y las representaciones teatrales fueron el soporte sustancial para la promoción de los valores cívicos y que para comprobar si dicho conocimiento fue adquirido fue necesario el uso de preguntas valorativas orientadas a destacar los comportamientos tanto de la estructura social, así como al actuar de los personajes que les tocó confrontar decisiones

trascendentales de su época. Por consiguiente la meta planteada se cumplió de forma satisfactoria.

A groso modo, los resultados obtenidos en la presente investigación fueron en un primer momento el captar la atención del alumnado y generar en el mismo el interés por la Historia, al hacerla más atractiva y a la vez enseñarle su relevancia y vigencia de la misma. En segundo, se consiguió que ellos entendieran la importancia de los valores cívicos para la conformación de una sociedad más justa, a partir de su reconstrucción pudieron detectar sus carencias y a partir de ello aportar ideas para su mejoramiento. Lo cual se resalta como las fortalezas de la investigación el trabajo en la difusión de los valores cívicos que permiten el cambio reflejado en las actitudes del joven, generando el aprendizaje significativo.

Ante la hipótesis empleada al principio del documento referente a la promoción de los valores cívicos con respecto al empleo de recursos didácticos como es el caso del uso de imágenes y representaciones teatrales, se llega a la conclusión que:

1. Al emplear el valor cívico de *equidad*, se consiguió que los jóvenes comprendieran la desigualdad entre hombres y mujeres de la época y a la vez fue posible conseguir en los mismos el sentido de empatía.
2. Para el caso de la *tolerancia*, fue importante que ellos identificaran que para el caso de la relación Iglesia-Estado la cerrazón de ambas instituciones fue el detonante de la llamada “Guerra cristera”, y que ante la solución de conflictos es primordial el respeto al otro para llegar a consensos satisfactorios.
3. Por último los resultados encontrados en la promoción del valor cívico de *Justicia social*, se le mostró a los estudiantes la participación en la política y a la vez el principio de ciudadanía a los grupos más vulnerables (Campesinos, indígenas y obreros).

A partir de los planteamientos esbozados con anterioridad, considero que la propuesta didáctica enfocada en valores cívicos, cumple con los criterios pedagógicos, para ser retomada para su aplicación en otro momento por los

profesores de nivel bachillerato, independientemente de los criterios particulares que ellos consideren.

Finalmente recalco la importancia de la enseñanza de los valores cívicos en la materia de Historia, ya que me parece que no es solamente tarea de disciplinas como la ética y la sociología, sino que al emplear la corriente historiográfica de los Annales, en específico “Mentalidades”, podemos los docentes hacer uso interdisciplinar para llamar el interés de los estudiantes y que puedan considerar a la Historia más cercana, palpable y de carácter humana.

Anexos

Anexo 1. Fotografías de las clases.























Anexo 2. Apoyos visuales utilizados en las sesiones.

Álvaro Obregón.



INFLUENCIA AMERICANA



From El Universal, July 1924, "The Flapper Wife"

INFLUENCIA AMERICANA

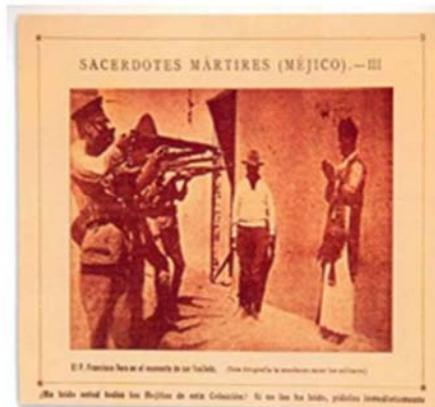


Plutarco Elías Calles

Guerra Cristera (1926-1929)



Guerra Cristera (1926-1929)



Guerra Cristera (1926-1929)



"La violencia se desencadena contra el pueblo católico que sirve, en efecto, de chivo expiatorio..."



Líderes Cristeros

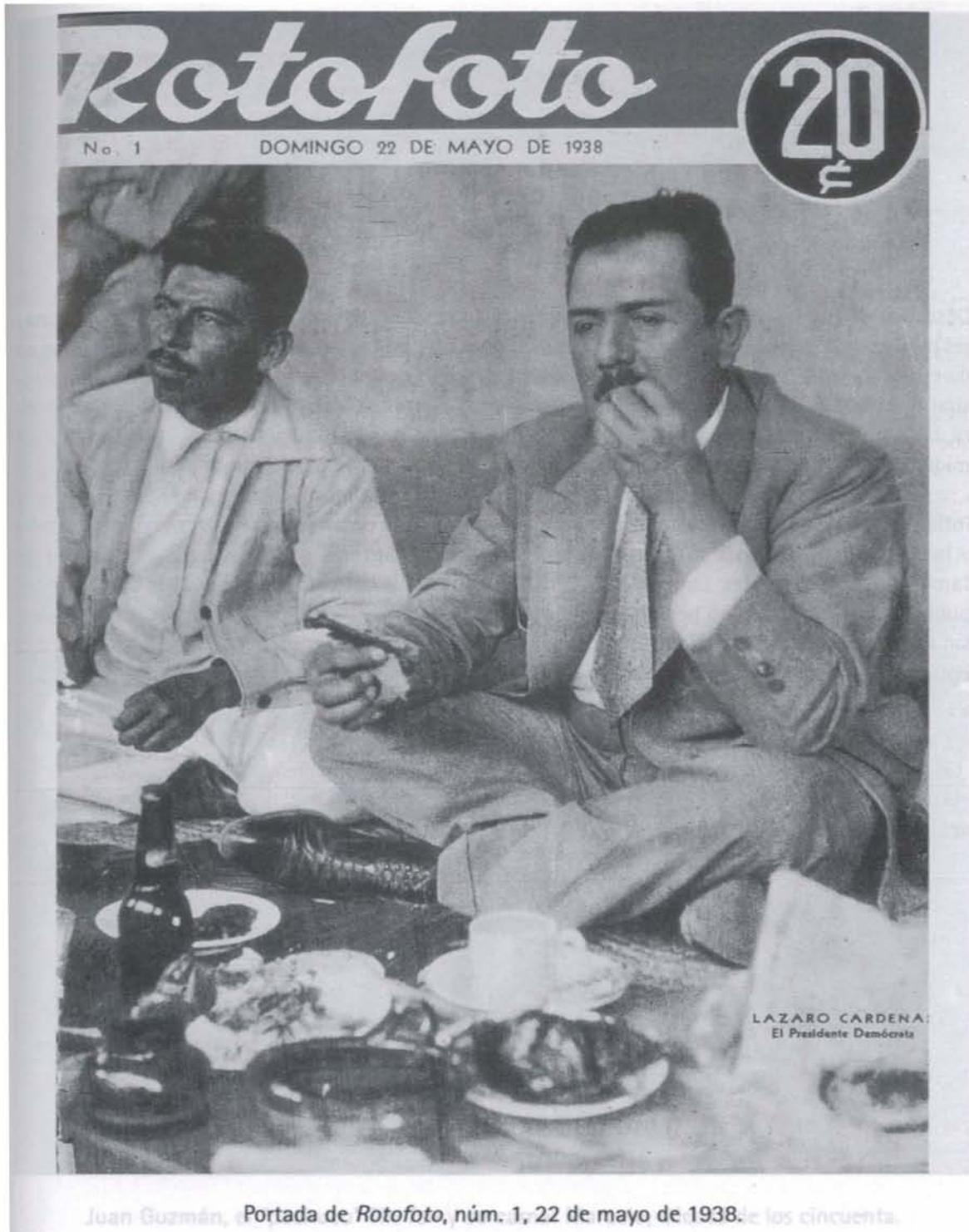


Enrique Goroztieta Velarde



Victoriano Ramírez "El 14"

Cardenismo.





Anexo 3. Productos de los alumnos

Cuadros comparativos.

Vargas Cruz Nataly
508

10

Hombres	Mujer
<p>Cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Su forma de vestir. → La equidad algunas hombres cambiaron su forma de ver a las mujeres ya hacían que participaran más tanto en la familia como en la vida social. 	<p>Cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> → La forma de vestir, antes se usaban cosas y poco a poco la mujer lo fue dejando. → Las mujeres solo hacían cosas dentro de su casas y se veía mal que trabajaran. → Antes no participaban en la política y ahora sí. → Su forma de comunicarse. → La libertad de expresión.
<p>Permanencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Siempre ha existido el machismo, solo algunas hombres dejan de ver a la mujer solo para ser ama de casa. → El hombre sigue sustentando a la familia. → Siempre se dice que el hombre sea más fuerte. 	<p>Permanencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Que la mayor parte de las mujeres a pesar de que se pueden vestir extravagantes se busca la sencillez. → Algunas mujeres a pesar de todo siempre serán sumisas. → El estereotipo de la belleza. → Las festividades en conmemoración al día de las madres.

Hombres	Mujeres
<p>Cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizaban trajes sacre estilo Coco Chanel. El sombrero era indispensable pero ya era más corto. Los caballeros negociaban en lugares públ. El machismo abundaba. 	<p>Cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizaban vestidos cortos con falditas. En peinado se usaba "mexicano". Los sombreros eran abiertos de flor y cilindros. Tercas las mujeres eran amas de casa y no trabajaban.
<p>Permanencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> La elegancia en los eventos sociales continua. Se siguen desarrollando en el sector público. El machismo a disminuido. 	<p>Permanencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se sigue celebrando el 10 de mayo "Día de las Madres". Segue habiendo muchas amas de casa.

Clarica Morales
Gustie Janc

10

Hombre	Mujer
<p>Cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se da el machismo • Utilizan sombrero tipo Charlie Chaplin • Una gran ola de música Jazz • Época de cabaret 	<p>Cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estilo Coco Chanel • Cort de cabello estilo "muchacho" • Eran amas de casa • No trabajaban
<p>Permanencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disminuye el machismo, sin embargo aun se da • Aun se escucha el Jazz. 	<p>Permanencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maquillaje • Celebración del 10 de mayo "Día de las madres" • Corte tipo "muchacho"

González Velázquez María Leslie 508 10

Mujer	Hombre
<p>Cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> • La moda, como: vestidos y peinados, ya que la vestimenta de ahora es más de tapada que antes. El pelo cambio en cortes, por que ahora ya lo puedes llevar como sea. • Antes la mujer podía ser llenita y la cenicienta ahora no. • Las mujeres no trabajaban, ahora sí. 	<p>Cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tenían que traer sombrero para todo. • Los hombres eran los únicos que trabajaban, ahora trabajan los dos. • El hombre también ahora puede hacer el quehacer en la casa. • En actividades las division por género, ahora somos iguales.
<p>Permanencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aun la mujer se tiene que encargar de los hijos (aun a los de vece). • El maquillaje, solo que ahora no es tan extravagante como antes. • El día de la madre lo seguimos festejando. 	<p>Permanencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aun los hombres siguen siendo machistas (algunos). • Hay más hombres en el poder.

HOMBRE	MUJER
<p>Cambios: Moda: ya no hay mucho uso de sombreros, la ropa del diario en estos momentos pueden tener un toque casual y no tan formal, ya en algunas ocasiones hay mujeres en sus reuniones, puede que ahora sea el hombre quien lleve el hogar, tienen reuniones privadas.</p>	<p>Cambios: Pueden votar, tienen una autonomía, tienen el poder de elegir si estudian o no, con quien se casan, si deciden tener hijos o no. Ahora las mujeres pueden trabajar y asumir el rol en la familia, hay libertad para vestir a su gusto, pintarse y peinarse como quieran, pueden salir a divertirse, no solo se quedan en sus casas, pueden convivir con hombres.</p>
<p>Permanencias: Desafortunadamente aun en algunos pueblos de provincia se ven casos de machismo, los hombres pueden aun creerse una autoridad suprema, se reúnen aun en restaurantes por cuestiones laborales o por diversión, participan activamente en la política, en algunos hombres aun se ve el uso de sombreros.</p>	<p>Permanencias: Aunque la mujer trabaje, también a tiende y no desahoga a su familia, a su hogar, se sigue festejando el 10 de mayo, aun se ven mujeres que llevan el cabello corto. Aun quedan casos de machismo.</p>

10

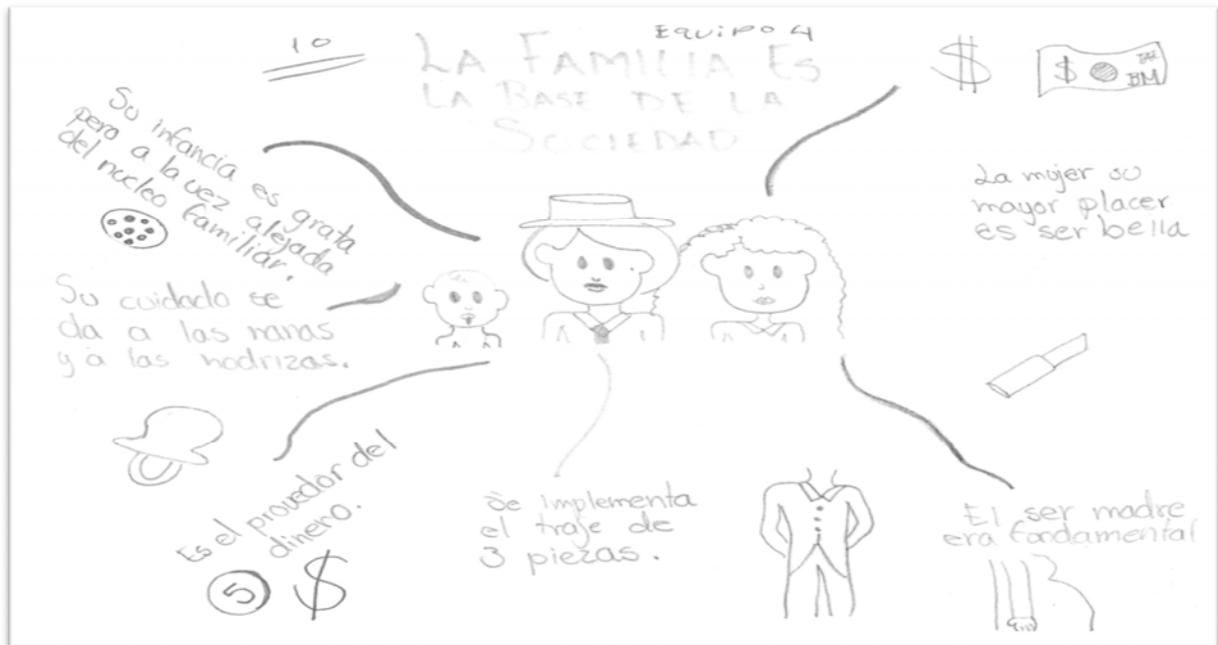
Hernandez Cardenas Mariana Andrea 508.

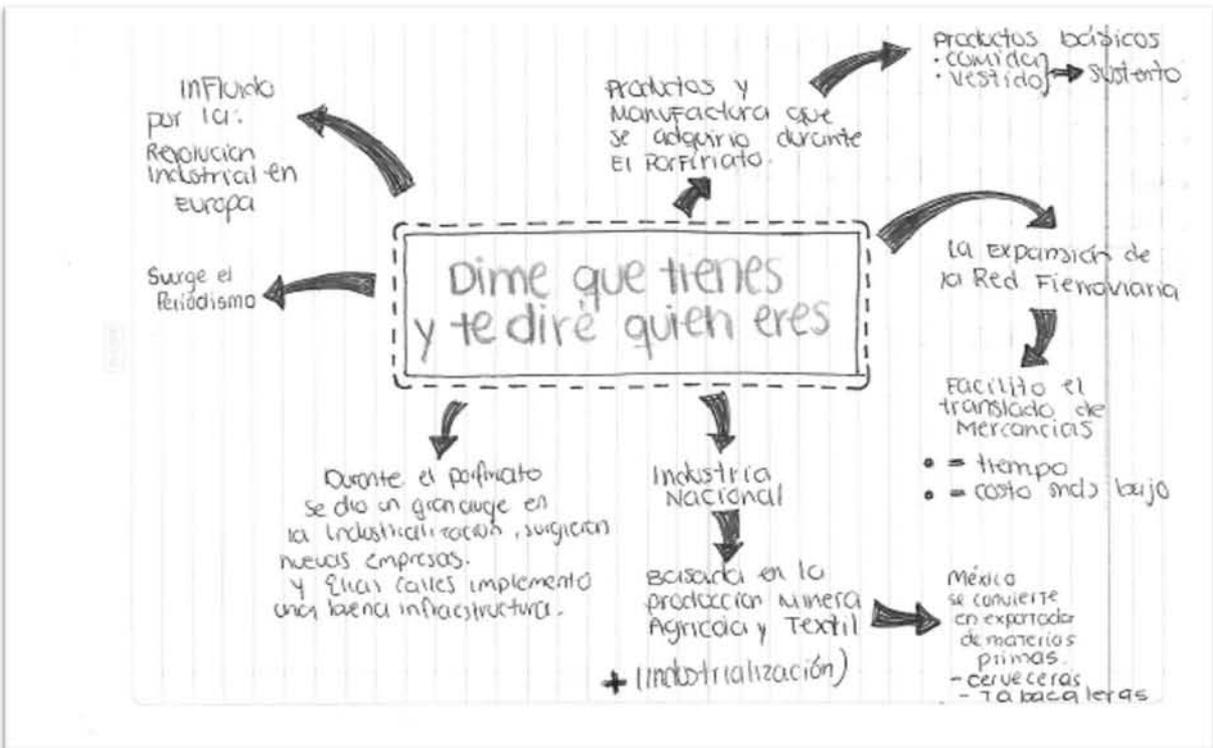
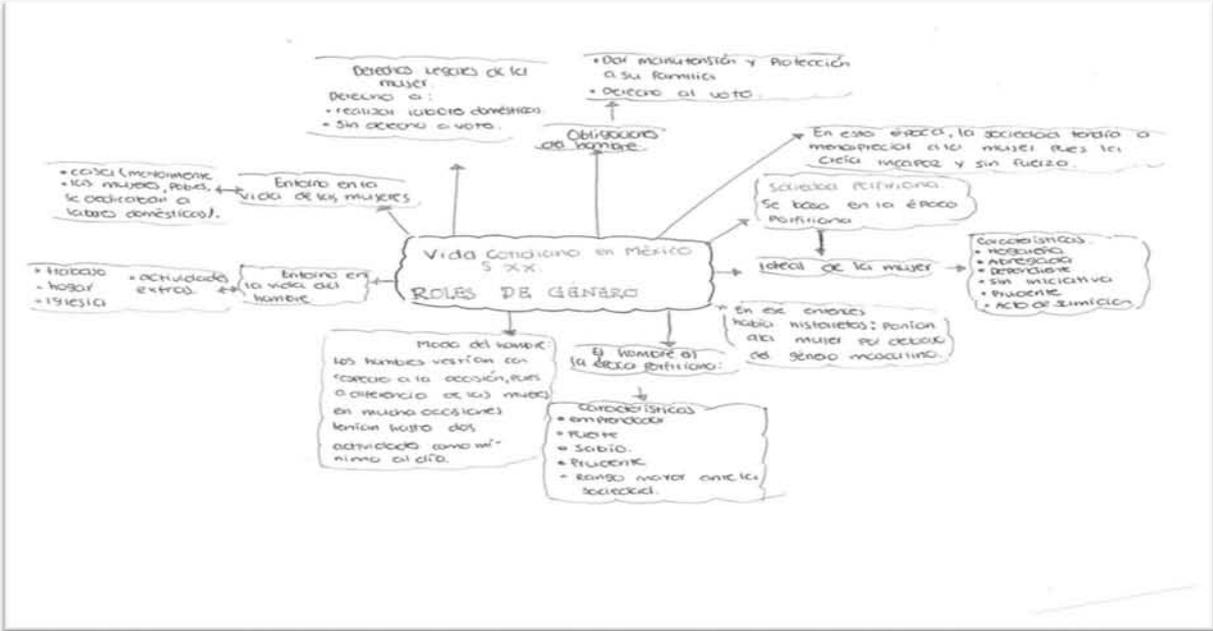
Mujer	Hombre.
<p>Cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La utilización de faldas largas. • Los estereotipos de belleza ya que antes tenias que ser gordita y de piel clara para ser hermosa. • El gusto de musica. ya que ahora son mas variados los gustos musicales. • El cabello corto para que la belleza sea sencilla. • Las mujeres antes no podian votar. • Cambian los roles en cuanto a empleos 	<p>Cambios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los hombres usaban tirantes o cinturones para resaltar la cadera. • Los hombres son los que se dedicaban a trabajar y a salir a ganar para el sustento de su casa. • Solo los hombres tenian derecho a estudiar alguna carrera.
<p>Permanencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres aun son discriminadas al buscar un trabajo. • El uso de las faldas pero ahora mas cortas que en los años 20. • El uso del maquillaje pero ahora ya no tan censurado como antes. • El festejo del 10 de mayo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los hombres siguen siendo machistas. • Aun permanecen en la politica

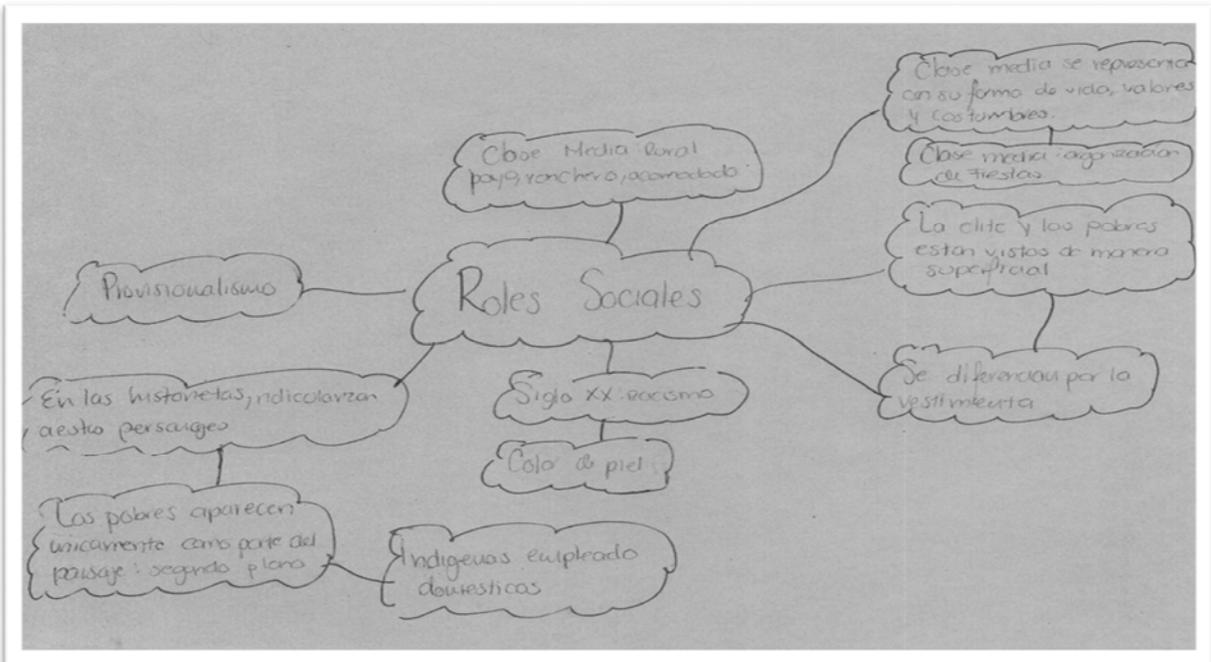
	<u>HOMBRES</u>	<u>MUJERES</u>
En la época	Abundaba el machismo, usaban sombreros, escuchaban música Jazz. El se desarrollaba en el sector público.	Se da el estilo C.C. con peinados innovadores al estilo "muchacho". Eran amas de casa, aun no trabajaban. Se desarrollaban en el sector privado. ideas a el voto.
Permanencias:	El machismo en un 60a disminuido. La elegancia en eventos sociales. La forma de vestir aun se conserva.	10 de mayo "Dia de las madres". La forma de vestir; dependiendo los gustos para la ocasión. Se mantiene el poder al voto.

Mapas mentales.

Sesión VI.







Cuestionarios aplicados a los alumnos.

Tema Guerra Cristera. Clase IV.

Palestina Ramirez Javier

508

Cuestionario clase V
"Guerra Cristera"

10

- ✓ 1. ¿Por qué se originó el conflicto entre la Iglesia y el Estado?
Por la separación iglesia-estado, desde la ley Juárez había inconformidad.
- ✓ 2. ¿En qué consistía la "Ley Calles"?
- Limitar el número de sacerdotes
- Expulsión de sacerdotes extranjeros
- Laicismo.
- ✓ 3. Consideras que existió el valor de la tolerancia en la relación Iglesia-Estado.
Si _____ No No sé _____
Fundamenta tu respuesta.
Porque la ambición por el poder hizo que no hubiera un acuerdo, no hubiera tolerancia y se provocara la guerra.
- ✓ 4. ¿Cuáles fueron las consecuencias político-sociales de dicha guerra?
Se desató una guerra.
Se dictaron nuevas leyes.
- ✓ 5. ¿Cuál fue el papel de las mujeres en este conflicto?
Fue importante porque también pelearon, hicieron sus brigadas femeninas y se levantaron en armas.

Escamilla Soto Dayana

508

Cuestionario clase V
"Guerra Cristera"

10

- ✓ 1. ¿Por qué se originó el conflicto entre la Iglesia y el Estado?
Porque la iglesia ya tenía mucho poder y al estado no le convenía, esto es lo que dice Benito Juárez
- ✓ 2. ¿En qué consistía la "Ley Calles"?
En limitar el número de sacerdotes de 1 para 6000 habitantes, expulsar a los sacerdotes extranjeros y dar una licencia a los sacerdotes para llevar su control
- ✓ 3. Consideras que existió el valor de la tolerancia en la relación Iglesia-Estado.
Sí _____ No X No sé _____
Fundamenta tu respuesta.
Porque, era todo muy rápido, la iglesia quería poder, el estado igual, ahí hubo un choque de poderes que no pudieron terminar por la paz, y se fueron a la guerra.
- ✓ 4. ¿Cuáles fueron las consecuencias político-sociales de dicha guerra?
Que hubo muchas muertes de gente del pueblo, puesto que las personas aun seguían siendo religiosas se fueron contra el estado para luchar por Dios (religión)
- ✓ 5. ¿Cuál fue el papel de las mujeres en este conflicto?
Fue Diplomático, porque hicieron su grupo para terminar el conflicto por medio del diálogo. Ellas ayudaron con armas y comida para los cristeros.

Granados Ferrer Clara Lizette 508

Cuestionario clase V

"Guerra Cristera"

10
✓

- ✓ 1. ¿Por qué se originó el conflicto entre la Iglesia y el Estado?
R= Fueron por la Ley Joarez, y la Iglesia cierra sus templos
- ✓ 2. ¿En qué consistía la "Ley Calles"?
R= Limitar número de sacerdotes, expulsar a sacerdotes extranjeros, excluir la ira
- ✓ 3. Consideras que existió el valor de la **tolerancia** en la relación Iglesia-Estado.
Si ____ No X No sé ____
Fundamenta tu respuesta.
R= Ya que ninguno de los 2 pudo tener paciencia, ya que si no no hubiera pasado nada
- ✓ 4. ¿Cuáles fueron las consecuencias político-sociales de dicha guerra?
R= Hubo quemillos
Promulgaron más leyes
Pueblo se levanta en armas
- ✓ 5. ¿Cuál fue el papel de las mujeres en este conflicto?
R= Fue muy importante, ya que ellas también pelearon para defender

Bella Zepeda Alberta

10

Cuestionario clase V
"Guerra Cristera"

- ✓ 1. ¿Por qué se originó el conflicto entre la Iglesia y el Estado?
Por las leyes de reforma (anteriormente) y la Ley de Cultos expedida por Calles (art. 130).
 - ✓ 2. ¿En qué consistía la "Ley Calles"?
Limitar el número de sacerdotes que es 1 por cada 6000 habitantes, expulsó a los sacerdotes extranjeros, las autoridades locales o municipales obligaron una licencia a los sacerdotes para labores religiosas y el laicismo.
 - ✓ 3. Consideras que existió el valor de la tolerancia en la relación Iglesia-Estado.
Si No No sé
- Fundamenta tu respuesta.
Era como una guerra de Poder entre Calles y el clero, donde trataron de demostrar por sobre los demás y utilizando al pueblo quien tenía el control.
- ✓ 4. ¿Cuáles fueron las consecuencias político-sociales de dicha guerra?
Los templos fueron reabiertos.
Dejaron de escucharse los casos de crímenes.
Habían muerto cerca de 90 mil mexicanos.
 - ✓ 5. ¿Cuál fue el papel de las mujeres en este conflicto?
Hubo varios grupos de mujeres que lucharon activamente, con el transporte de armas entre otras actividades (legales)

Hernández Ramos Estephanie Jacqueline

Grupo: 508

10

Cuestionario clase V
"Guerra Cristera"

- ✓ 1. ¿Por qué se originó el conflicto entre la Iglesia y el Estado?
Calles trató limitar el poder de la iglesia buscando el progreso de la Nación.
 - ✓ 2. ¿En qué consistía la "Ley Calles"?
- Expulsión de sacerdotes extranjeros
- Prohibición de la educación religiosa en escuelas
- Licencia a sacerdotes para labores religiosas
 - ✓ 3. Consideras que existió el valor de la tolerancia en la relación Iglesia-Estado.
Si No No sé
- Fundamenta tu respuesta.
Si hubiera estado presente el valor de la tolerancia, no hubieran pasado guerrillas, ni muertes; sólo hubieran estado presentes opiniones diferentes.
- ✓ 4. ¿Cuáles fueron las consecuencias político-sociales de dicha guerra?
Socialmente hubieron levantamientos sangrientos, muertes.
Políticamente fue que obligó a querer reelegirse.
 - ✓ 5. ¿Cuál fue el papel de las mujeres en este conflicto?
Las mujeres de clase alta se manifestaban legalmente, en cambio, las de clase baja se levantaban en armas

Candelario Vera Alma Rosa 508

10

Questionario clase V
"Guerra Cristera"

- ✓ 1. ¿Por qué se originó el conflicto entre la Iglesia y el Estado?
El conflicto viene de antaño, ya que proviene desde el conflicto armado de la guerra de Reforma y las leyes de Reforma que separaban los asuntos de iglesia-estado.
- ✓ 2. ¿En qué consistía la "Ley Calles"?
En que debían registrarse todos los sacerdotes ante el estado, tenían que tener una licencia. Se basaba en todos los artículos anticlericales.
- ✓ 3. Consideras que existió el valor de la tolerancia en la relación Iglesia-Estado.
Si _____ No X No sé _____
Fundamenta tu respuesta.
Me parece que no existió porque el modo radical de actuar del estado fue un error y el modo de respuesta de los cristeros tampoco fue la adecuada, la tolerancia pudo haberse visto reflejada en un poco de tolerancia en lugar de en guerra.
- ✓ 4. ¿Cuáles fueron las consecuencias político-sociales de dicha guerra?
La división entre ambos grupos. Las pérdidas económicas por la guerra y las pérdidas humanas. Una relación radical de división entre iglesia-estado.
- ✓ 5. ¿Cuál fue el papel de las mujeres en este conflicto?
Llevaban las armas y el alimento y luchaban activamente.

Ferra Contreras Miguel Angel 508

10

Questionario clase V
"Guerra Cristera"

- ✓ 1. ¿Por qué se originó el conflicto entre la Iglesia y el Estado?
La constitución de 1917 parecía dejar bien claro el papel de la iglesia, los artículos 3, 15, 127 y 130 delimitaban los límites y alcances de la institución y de sus miembros en la vida pública del país.
- ✓ 2. ¿En qué consistía la "Ley Calles"?
1- Limitar el no. de sacerdotes (1 x cada 6000 habitantes)
2- Expulsión de sacerdotes extranjeros
3- Las autoridades locales otorgarían una licencia a los sacerdotes para sus labores y actividades.
4- Prohibición de la educación religiosa en escuelas (laicismo).
- ✓ 3. Consideras que existió el valor de la tolerancia en la relación Iglesia-Estado.
Si _____ No X No sé _____
Fundamenta tu respuesta.
Porque ambos se veían como una amenaza y no tomaban el uno a la otra, y por ciertos artículos que limitaban el poder de la iglesia.
- ✓ 4. ¿Cuáles fueron las consecuencias político-sociales de dicha guerra?
Cerraron la iglesia por varios años.
- ✓ 5. ¿Cuál fue el papel de las mujeres en este conflicto?
algunas se unieron en el combate
otras formaron grupos de apoyo.

Questionario clase V
"Guerra Cristera"

- ✓ 1. ¿Por qué se originó el conflicto entre la Iglesia y el Estado?
* Por que, lo que el gobierno queria principalmente era separar la iglesia del estado. Sin embargo tambien por el poder que tenia, se intrometia, pero sobre todo las reformas que impuso Calles en contra de la iglesia, violaba varios articulos de acuerdo a la libertad de culto.
- ✓ 2. ¿En qué consistía la "Ley Calles"?
* En que limitaba el número de sacerdotes
- Explotación de sacerdotes extranjeros
- Licencias para poder ser sacerdote
- Prohibición de la educación religiosa en las escuelas
- ✓ 3. Consideras que existió el valor de la **tolerancia** en la relación Iglesia-Estado.
Si _____ No No sé _____

Fundamenta tu respuesta.

Por que, tanto el gobierno como la iglesia arreglaron las cosas sin dialogo, no tomaron en cuenta lo que estaba pasando por dentro que era el pueblo.

Causaron muertes, con la guerra, no hubo consideración por ninguna parte.

- ✓ 4. ¿Cuáles fueron las consecuencias político-sociales de dicha guerra?
Además nadie respetó nada ni derechos, ni leyes.
Se separó la iglesia del estado, causó grandes emigraciones a los Estados Unidos, manifestaciones, crisis política.

- ✓ 5. ¿Cuál fue el papel de las mujeres en este conflicto?
Participaban como militanes y combatientes, quienes formaron diversas organizaciones con el fin de pasar armas y explosivos y llevar información y alimentos a los rebeldes.

Anexo 4. Cuestionario Equidad de Género a los alumnos
Tema: Valores culturales desde una perspectiva de género en los años
veintes. Sesión III.

Segunda Parte Martes 14 de marzo

- ¿Existen diferencias entre ambos sexos en la actualidad?
- ¿Escribe cuáles son y por qué consideras que persisten?
- ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esto?
- ¿Qué harías para fomentar el cambio que lleve a la equidad y respeto entre hombres y mujeres?

Anexo 5. Poema.

Sesión I

FUEGOS FATUOS

Álvaro Obregón. (23 de febrero de 1909)

Enrique Krauze. "El vértigo de la victoria. Álvaro Obregón, en: Biografía del poder Caudillos de la Revolución mexicana (1910-1940). Fabula Tusquets Editores. México, 2002. Pp. 273-274, 288.

Quando el alma del cuerpo se desprende

Y en el espacio asciende,

Las bóvedas celestes escalando,

Las almas de otros mundos interrogan

y con ella dialoga,
para volver al cuerpo sollozando;
sí, sollozando al ver la materia
la asquerosa miseria
con que la humanidad, en su quebranto,
arrastra tanta vanidad sin fruto,
olvidando el tributo
que tiene que rendir al camposanto.

Allí donde "el monarca y el mendigo"
Uno de otro es amigo;
donde se acaban vanidad y encono;
allí donde se junta al opulento
el haraposito hambriento
para dar a la tierra el mismo abono;
allí todo es igual; ya en el calvario
es igual el osario;
y aunque distintos sus linajes sean,
de hombres, mujeres, viejos y criaturas,
en las noches oscuras
los fuegos fatuos se pasean.
He corrido tras la Victoria
Y la alcancé:
Pero al hallarme junto a ella,
desesperé.
Los rayos de su divisa

Alumbraban en redor,
De los muertos, la ceniza;
De los vivos, el dolor.

Fuentes consultadas

Aguirre Rojas, Carlos. (2005). "Cap. 5. Los Annales de las "mentalidades" y de la "Antropología Histórica": Los años de 1968-1989", en: *La Escuela de los Annales. Ayer, hoy, mañana*. México, Contrahistorias. Pp. 117-140.

Ausubel, David P. (1991). Capítulo 4. Aprendizaje significativo por recepción y retención, en: *Psicología educativa*. México, Trillas. Pp. 110-148.

Ayuste, Ana. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. España: Biblioteca de Aula.

Braudel, Fernand (2002). "V. La larga duración", en: *Las ambiciones de la historias*. Barcelona, Editorial Crítica. Pp. 147-177.

Burke, Peter (2003). "Cap. 1. Obertura: La nueva historia, su pasado y su futuro", en: *Formas de hacer historia*. Alianza, Madrid. Pp. 13-38.

_____ (1990). "Cap. 4. La tercera generación", en: *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*, Barcelona, Gedisa. Pp. 68-93.

Carretero, Mario (2010). La Construcción del conocimiento histórico. *Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.

Colás Bravo, María Pilar (1999). Capítulo 8 "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía", en: Buendía Eisman, Leonor. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.

Corcuera Sonia. Capítulo IX. "Más cerca de las ciencias sociales", en: *Voces y silencios en la historia. Siglos XI-XX*. México, F.C.E, 1997, Pp. 178-194.

_____. Capítulo XIV. "La ambigüedad de la historia aplicada a las mentalidades", en: *Voces y silencios en la historia. Siglos XI-XX*. México, F.C.E, 1997. Pp. 270-297.

De Luque Sánchez Ángela y Ontoria Peña Antonio (2000). "Comprensión de la experiencia y el proceso de análisis", Cap. 2. Referentes para la comprensión de la experiencia sobre metodología participativa, en: *Personalismo social. Hacia un cambio en la metodología docente*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Córdoba, Colombia. Pp. 54-97.

Domínguez Chávez, Humberto “Una aproximación a los paradigmas educativos” en: *Las Reformas de los Planes de Estudio de los Bachilleratos de la UNAM*, http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%201/Ponencia_178.pdf

Dubar. Claude. (2002). “identidades, identificaciones y formas identitarias”, en: *Las crisis de las identidades*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.

Durkheim, Emile. (2002). “Lección primera: pedagogía y sociología”, “Lección II: Introducción: La moral laica, Lección III El primer elemento de la moralidad: El espíritu de disciplina, en *La educación moral*. Madrid, Ediciones Morata.

Erikson, Erik (1981). “Cap. V Adolescencia y crisis de identidad”, en: *Sociedad y adolescencia*. Sexta edición. México, Editorial Siglo XXI.

Febvre, Lucien (1975). “Examen de conciencia de una historia y de un historiador”, y “Vivir la Historia. Palabras de iniciación”, en: *Combates por la historia*. Edit. Ariel, Barcelona, Pp. 15-58.

Gagné M. Robert. (1993) “Introducción”, “Cap. 11 Actitudes” y “Teoría de la enseñanza”, en: *Las condiciones del aprendizaje*. 4^{ta} Edición., México, Mc GrawHill.

González Muñoz, M. d. (1996). *Las estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España, OELL M PONS.

Hernández Rojas, Gerardo. (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández Sampieri, R. (1998). *Metodología de la Investigación*. México. McGrawHill.

John, Peter (2002). “Cap. 5. Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores”, en: *Terry Atkinson, Guy Claxton. El profesor intuitivo*, Barcelona, Octaedro, Ediciones, S.L. Pp. 113-140.

Knobel. M. y Aberasturi, A. (1971). *La adolescencia normal*. Buenos Aires, Paidós.

Merino Gamiño, Carmen (1993). “Identidad y plan de vida en la adolescencia media y tardía”, en: *Perfiles educativos*, núm. 60.

Prats, Joaquín. (2001). *Enseñar Historia/ Notas para una didáctica renovadora*. Obtenido de Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/histodidáctica>

Ponce, Aníbal (1978). "La vida interior", "La angustia", "La rebeldía" en: *Adolescencia, educación y sociedad*. México, Ediciones de cultura popular.

Reynaga Obregón Sonia (2003) "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida", en: Rebeca Mejía y Sergio Antonio Sandoval (Coord.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, México, ITESO, p. 122-154.

Riuz Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto. Bilbao.

Romo Medrano, Lilia Estela "La preparatoria 4 ", en: *La Escuela Nacional Preparatoria en el Centenario de la Universidad*. ENP/UNAM, México, 2011.

Sanchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la Historia: teoría y praxis de su enseñanza* . México, UNAM.

Sanjurjo, Liliana (2002) "3. Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas" en: *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina, Rosario/Homosapiens Ediciones.

Segura, J. F. (1987). *Del presente al pasado*. México, Biblioteca de recursos didácticos.

Tamayo, Sergio (1999). "Parte dos. El Estado y su visión de ciudadanía", en: *Los veinte octubre mexicanos. La transición a la modernización y la democracia 1968-1988*. México, UAM-Azcapotzalco.

Tarragona Roig, M. (2009). *El adolescente y las relaciones familiares*. México, FES Acatlán-UNAM.

Teteaux-Guillén, N. (2006). "La enseñanza de la Historia y la otredad en Francia, en: Carretero, Mario, *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*, págs. 347-366 Paidós, España.

Torres Bravo, Pablo Antonio (2001). "Cap.3. Componentes del tiempo social y tiempo histórico", en: *Didáctica de la historia y de la educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid/Universidad Nacional de Educación a Distancia. P.p. 177-220.

Toxqui Palma, Mauricio. (2010). "Cap.5. Educación y valores en la Universidad Madero Puebla desde la perspectiva de sus profesores y alumnos", en: Hirsch Adler, Ana. *Ética, valores y diversidad sociocultural*. México, UNAM.

Zabalta Beraza, Miguel Ángel, "Actitudes y valores en la enseñanza: Una perspectiva didáctica", en: Trillo, Felipe (coord.). (2003). *La educación en las actitudes y valores. Dilemas para su enseñanza y evaluación*. Argentina, Homosapiens.

Hemerografía

Atxurra, López Rafael "La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas", p. 142.

http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lopez_atxurra.pdf

Bain, Robert B. "Capítulo 4 ¿Ellos Pensaban que la tierra era plana?. Aplicación de los principios en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria", en: *Cómo aprenden los estudiantes Historia en el aula de clases*.

<http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php>

Dalongeville, Alain. "La situación problema en la enseñanza de la historia. Formación en la práctica". *Seminario impartido por el Dr. Alain Dalongeville en febrero de 2000*. México, CINESTAV-INP. Pp.1-37

Díaz Barriga, Frida. (septiembre-diciembre, 2001). "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato". *Revista mexicana de investigación educativa* , 525-554.

Díaz Barriga, Frida. (1998). "Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato". *Perfiles educativos*. <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/82-html/82-04.htm>

Hernández, Silvestre Manuel (2010). "Educación y ética", en: *Sociológica*. México UAM Azcapotzalco. Año 25, número 72, pp.215-227. Enero-abril.

Vovelle Michel. "*La historia y la larga duración*."

http://clio.academiahistoria.org.do/trabajos/clio177/Clio_2009_No_177-08.pdf