



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN
HISTORIA

ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
RUTH GARCÍA MENDOZA

TUTOR: AURORA ELENA FLORES OLÉA
FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÁN

ESTADO DE MÉXICO, JUNIO 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.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(HISTORIA)**

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE
LA CONCIENCIA HISTÓRICA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE
LA HISTORIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR.**

PRESENTA

RUTH GARCÍA MENDOZA

TUTOR: MTRA. AURORA FLORES OLEA

MAYO 2016

FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

Dedicatorias

*A todos los profesores que con
paciencia, corazón y ética han
formado la conciencia del ser
docente.*

gracias

Contenido

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN:..... | 8 |
| Capítulo I Los programas de formación pedagógica en la materia de Historia en el Centro de Bachillerato Tecnológico | 15 |
| 1.1 La Enseñanza Tecnológica en México | 16 |
| 1.1.1 El Bachillerato Tecnológico, Misión, Visión, Estructura | 20 |
| 1.1.2 El Perfil del estudiante de Bachillerato Tecnológico | 25 |
| 1.2 La Historia en la Enseñanza Tecnológica | 30 |
| 1.2.1 Currículo y competencias de la Historia..... | 33 |
| 1.2.3 La Historia Universal y la creación de Conciencia Histórica | 36 |
| Capítulo II La concepción de los modelos teóricos sobre la Conciencia Histórica | 38 |
| 2.1 La Conciencia..... | 38 |
| 2.2 Otras concepciones sobre la conciencia | 39 |
| 2.3 La identidad | 39 |
| 2.4 El materialismo histórico y la construcción de la Conciencia Histórica | 41 |
| 2.5 La concepción de la Conciencia Histórica en la escuela de los Annales..... | 43 |
| 2.5.1 Los primeros Annales | 43 |
| 2.5.2 Los segundos Annales | 44 |
| 2.5.3 Los terceros Annales | 46 |
| 2.6 La conciencia histórica en el programa de Historia de México del Centro de Bachillerato Tecnológico | 48 |
| Capítulo III. La práctica docente en la Conciencia Histórica | 53 |
| 3.1 La nueva visión de la práctica docente | 55 |
| 3.2 Los modelos de conocimiento..... | 56 |
| 3.2.1 El Modelo sociocultural y la historia | 57 |
| 3.2.2 Estrategias de aprendizaje en el contexto sociocultural..... | 64 |
| 3.3 La razón de una reflexión permanente del docente sobre su práctica..... | 68 |
| 3.3.1 Del dolor a la conciencia | 70 |
| 3.3.2 De la conciencia a la acción..... | 73 |
| 3.4 Práctica docente I..... | 75 |
| 3.5 Práctica docente II..... | 87 |

| | |
|--|-----|
| 3.5.1 Estrategia planeada..... | 88 |
| Capitulo IV Conciencia e Historia, las estrategias por implementar..... | 103 |
| 4.1 Ubicación del tema..... | 104 |
| 4.2 Propuestas de materiales gráficos introductorios | 106 |
| 4.2.1 Invitación | 107 |
| 4.2.2 Propuesta del Mapa del reparto colonial..... | 108 |
| 4.2.3 Mapa mental introductorio..... | 109 |
| 4.3 Propuesta para trabajo en clase | 110 |
| 4.3.1 Propuesta de Videos..... | 110 |
| 4.3.2 Cuadro de doble entrada | 111 |
| 4.3.3 Propuesta de Audio:..... | 112 |
| 4.3.4 Propuesta de Imagen de las castas | 115 |
| 4.3.5 Recurso de Imágenes (Vestidos de la época)..... | 120 |
| 4.3.6 Textos para los alumnos..... | 121 |
| 4.3.7 Propuesta de cuadro C-Q-A..... | 124 |
| 4.4 Otros recursos | 125 |
| 4.4.1 Estrategia didáctica con Recurso de película | 125 |
| 4.4.2 Trabajo con la película..... | 128 |
| 4.5 Evaluación | 129 |
| 4.6 Textos para los maestros y análisis historiográfico | 131 |
| CONCLUSIONES | 138 |
| Anexo 1: artículo de Miguel Miño Grijalva <i>“Espacio Económico e Industria Textil: Los Trabajadores de Nueva España, 1780-1810”</i> | 147 |
| FUENTES..... | 164 |
| Bibliografía | 164 |
| Hemerografía | 167 |
| Cibergrafía | 169 |
| Trabajos citados | 174 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Fig. 1 Estructura de la Educación Media Superior que se imparte en el Estado de México. | 20 |
| Fig. 2 Organigrama de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior a la que pertenecen los Centros de Bachillerato Tecnológico, Fuente: (Educación, organigrama, 2011) | 21 |
| Fig. 3 Carreras de Técnicos Profesionales que se ofrecen en los diferentes Centros de Bachillerato Tecnológico en relación a la demanda del sector productivo. | 23 |
| Fig. 5 Elaborada con base en el Censo Nacional de Población y vivienda INEGI. (2011). <i>Alumnos egresados en bachillerato</i> . Recuperado el 25 de Febrero de 2013, de Mapa temático: http://www.inegi.org.mx/sistemas/mapatematico/default.aspx | 27 |
| Fig. 6 Grado de Marginación por Entidad Federativa Fuente: CONAPO. (2010). <i>Grado de marginación por entidad federativa</i> . Recuperado el 25 de FEBRERO de 2013, de Mapa A.1 México: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_marginacion/mf2010/AnexosMapas/Mapas/Nacional/Mapa%20A1.jpg | 28 |
| Fig. 7 Campos disciplinares del Modelo Educativo de Transformación Académica (META), a diferencia del modelo educativo Nacional, este incluye además el campo de “Componentes Cognitivos y Habilidades del pensamiento” | 31 |
| Fig. 8 Categorías conceptuales de cada uno de los campos disciplinares. | 32 |
| Fig. 9 En el Modelo Didáctico Situado se retoma el proceso de investigación para aprender..... | 33 |
| Fig. 10 Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico | 35 |
| Fig. 11 Cuadro de competencias disciplinares básicas y extendidas para Historia Universal..... | 36 |
| Fig. 12 Competencias en la estructura curricular del Bachillerato Tecnológico Fuentes: (Caracol Zaragoza), (c.s., 2009) (Fotografía, 2010) (fotografía, 2010) (Fotografía, 2012) (Cervantes, 2010) . | 49 |
| Fig. 13 Ciclo de proceso de aprendizaje de la Historia en el bachillerato..... | 65 |
| Fig. 14 Estrategias de enseñanza Fuente (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas) | 67 |
| Fig.15 Se observa en la figura la desatención de algunos estudiantes y la búsqueda de acciones de la practicante para llamar la atención sobre el material de trabajo y la explicación. | 74 |
| Fig.16 Se observa la necesidad de mediar en el proceso de aprendizaje a través de instrucciones claras y puntuales sobre lo que se trabaja en las últimas horas del turno. | 75 |
| Fig.17 Ejemplos de diapositivas creadas con el software Cmaptools y Power point con base en la idea de esquemas de Crislin Counsell..... | 76 |
| Fig.18 Se aprecia la proyección sobre la pared, la necesidad de adecuar las condiciones del aula para usar estos instrumentos..... | 77 |
| Fig. 19 Se aprecia el pizarrón que es de cristal transparente sobre una pared blanca, se encuentra al lado opuesto de la proyección. | 78 |
| Fig 20 Imágenes del video en Youtube mostrado a los jóvenes de la carrera Técnica de Mecatrónica | 79 |
| Fig. 21 Cómo se observa el video muestra escenas sobre el desarrollo de la industria en ese periodo en Rusia para atraer la atención de los jóvenes que se forman en esa área y vincularlo con su función laboral. https://www.youtube.com/watch?v=dVrh3xh5UmU&list=PLAC8BF74AA25212C7 | 80 |
| Fig. 22 Cuestionario resuelto durante la proyección del video..... | 81 |

| | |
|---|-----|
| Fig. 23 Alumno en desacuerdo con el uso de cuestionarios y a favor del uso del proyector y videos | 82 |
| Fig. 24 Pregunta directa a uno de los jóvenes distraídos para captar su atención | 83 |
| Fig. 25 Texto utilizado en la tercera sesión | 85 |
| Fig. 26 Cuestionario realizado en los cuadernos de los alumnos durante el trabajo en equipo con base en el texto anterior..... | 86 |
| Fig. 27 Grupo formado en su mayoría por jovencitas de la Carrera Técnica de Industria del Vestido | 88 |
| Queda claro que somos sujetos históricos reflejos de una construcción social perteneciente a un proceso histórico de larga duración, el capitalismo, y a la vez construcciones que inciden en nuestras relaciones sociales dignas de relatos a recrear en la microhistoria..... | |
| Fig. 28 Tabla de la estrategia seguida en la práctica docente..... | 89 |
| Fig. 29 Explicación de la practicante con base en cuadros sinópticos y otros organizadores gráficos | 90 |
| Fig. 30 Cuadro introductorio para mostrar el descontento previo a la independencia | 91 |
| Fig. 31 Cuadro usado para explicar las condiciones que se vivían en Europa y que también influyeron en los movimientos independentistas en América. | 92 |
| Fig. 32 Cuadro usado para diferenciar las causas internas de las externas del movimiento independentista | 93 |
| Fig. 33 Ideas contrapuestas en criollos y españoles que dibujan el sentir de unos y otros..... | 95 |
| Fig. 34 Conclusiones de los equipos que fueron sintetizadas en un cuadro en papel rotafolio..... | 96 |
| Fig. 35 Algunas conclusiones expresadas en los cuadros por los alumnos..... | 97 |
| Fig.36 Segunda parte del cuadro de conclusiones de los alumnos..... | 97 |
| Fig.37 Evaluaciones de la práctica por parte de los alumnos..... | 99 |
| | 107 |
| Fig. 38 Para ambientar el salón como cartel en cuanto se toque el tema con el mapa de reparto del mundo | 107 |
| Fig. 39 Mapa de los territorios colonizados por España y Portugal Fuente: http://people.hofstra.edu/geotrans/eng/ch2en/conc2en/img/spainportugalempires.png | 108 |
| Fig. 40 Mapa que se usa como punto de partida para la clase..... | 109 |
| Fig. 41 Cuadro para anotar las conclusiones generadas después de ver el video de youtube..... | 111 |
| Fig. 42 Preguntas guía para la discusión y reflexión de la canción. | 114 |
| Fig. 43 Español e india: Mestiza Fig. 44 Español y negro: Mulata | 115 |
| Fig. 45 De español y morisca: Albino..... | 116 |
| Fig. 47 De Chino Cambujo e india: Loba..... | 116 |
| Fig. 49 De lobo e india: Albarazado Fig. 50 De español y mulata: Morisca | 117 |
| Fig. 51 De español y torna atrás: Tente en el aire Fig. 52 Indios gentiles..... | 117 |
| Fig. 53 Albarazado y Mestiza: Barcino..... | 118 |
| Fig. 54 De castizo y mestiza: Chamizo | 118 |
| Fig. 56 De mestizo e india: Coyote | 119 |
| Fig. 57 Composición del Vestido y textiles en la Nueva España..... | 120 |

Imágenes que destacan la calidad de los textiles y que serán un motivador para la clase y para el uso de un texto que nos lleve al descubrimiento de las condiciones económicas y sociales de los trabajadores de la industria textil, de las vinculaciones de causas que formaron el entramado del movimiento independentista. Se retoma en este aspecto a los segundos *Annales* y por ello a la historia económica que ilustre la comprensión de condiciones económicas y sociales de las familias de los jóvenes hoy 120

Fig. 58 Ostentosis del vestuario de los gobernadores españoles..... 121

Fig. 59 Cuestionario de laguna para el trabajo con el texto de “La industria textil en la Nueva España” 122

Fig. 60 Imagen del texto *Espacio Económico e industria Textil: Los trabajadores de Nueva España, 1780 – 1810*..... 123

Fig. 61 Ordenador gráfico para el trabajo con el texto 124

Fig. 62 Imagen de la película “*El Siglo de las Luces*”. 127

Fig. 63 Cuestionario que se usará para rescatar aspectos principales de la película “*El Siglo de las Luces*” 128

Fig. 64 Minuto 13.18 de la película “*El Siglo de las Luces*” 128

Fig.65 Cuadro a manera de lista de cotejo para observar el cumplimiento de los aspectos a evaluar..... 130

Fig. 67 Texto de *El proceso ideológico de la Revolución de independencia*..... 133

Fig. 68 Imagen del texto *De los escritos más importantes que en diferentes épocas dirigió al gobierno D. Manuel Abad y Queipo obispo electo de Michoacán*..... 134

Fig. 69 Imagen del texto *España y América Entre la Ilustración y el Liberalismo*..... 136

INTRODUCCIÓN:

La transformación de la enseñanza de la Historia como elemento central de la formación de la conciencia e identidad del ser humano es una tarea urgente en la sociedad actual. La potencialidad de la Historia como agente de cambio es innegable por lo que a través de esta aportación a la didáctica en el nivel medio superior se proponen sugerencias para promover la significación y el gusto por el aprendizaje para crear una visión transformadora en el estudiante que le ayude a comprender su realidad y lo prepare para la toma de decisiones.

La situación que significa un desafío es lograr la motivación de los jóvenes para aprender historia en un contexto nacional que no ofrece perspectivas de ascenso social y económico y en el que los valores están trastocados por diversas razones.

La Historia como campo de conocimiento es presentada en las escuelas de nivel medio superior, sobre todo las que tienen la modalidad de Bachillerato Tecnológico, como materia de relleno. Ello responde a las necesidades del sistema económico en cuanto a crear una fuerza de trabajo barata, de inmediata utilización y vida útil promedio de diez años en el mejor de los casos, o al desempleo en el peor de ellos.

Sumado a lo anterior, la competencia con los medios masivos de información, el avance tecnológico, la limitación de recursos en las escuelas públicas y a veces también en las privadas por aquello de la reducción de costos, desalientan al estudiante en el aprendizaje de cualquier área de conocimiento, pero por supuesto en mayor medida en aquella que generalmente se presenta como algo que no le servirá para su desempeño profesional.

Además, la insuficiencia en los contenidos de los programas de capacitación docente y de formación, la insuficiente profesionalización de los capacitadores y lo reducido de los cursos, terminan por no generar un resultado acorde a las necesidades que demanda la educación media superior. Es por ello que la propuesta de Vygotsky responde a la necesidad de expresar al aprendizaje como un proceso histórico social que posibilita el conocimiento por medio de la mediación de los iguales y con la guía del profesor, y que en contextos como los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) en los que la población estudiantil es numerosa, lejos de ser

un lastre permite aprovechar el conocimiento de otros para potencializar el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo.

La profesionalización de la enseñanza media superior, el aprendizaje de nuevas estrategias de enseñanza que posibiliten la ruptura con la inercia del sistema económico, político y social de dar importancia solo a lo inmediato, a lo “necesario”, es sin duda un entramado social en que nos hallamos inmersos y que el estudio de la Historia rompe, porque permite descubrir la razón de lo que se vive en el presente y si se quiere la llave para abrir nuevas puertas. Por ello es de gran relevancia rescatarla como formadora de conciencia, al igual que es imprescindible que como docente se tengan los métodos, las estrategias, el conocimiento, las herramientas pedagógicas, así como una visión que motive al estudiante a aprender y continuar en su carrera profesional y no un desaliento que conduzca al joven a ser una estadística más de la deserción escolar.

Los jóvenes de manera general han aprendido la Historia como una serie de datos y hechos desligados de su realidad, por lo que urge cambiar esta visión totalmente positivista de la Historia a lo cual los *Annales* proporcionan una visión fresca de la misma, una visión renovada y contestataria que acerca a la Historia por medio de las realidades, por los sucesos cotidianos en su devenir histórico, es decir como procesos dinámicos y dialécticos, en palabras de Aguirre Rojas (Antimanual del mal historiador, 2008, pág. 16) Puntualmente la tercera etapa de los *Annales*, llamada Historia de las mentalidades, genera una posibilidad de estudiar la historia considerando los contextos sociales, políticos, económicos y generales de los hechos, fenómenos y procesos del llamado espíritu humano, de la conciencia y de la sensibilidad sociales para el estudio de los imaginarios populares. Los terceros Annales organizan el estudio de la conciencia histórica, sin embargo es necesario vincular a la Historia con otras ciencias sociales y con el marxismo que permitan precisamente generar el proceso de identidad y Conciencia Histórica (Aguirre Rojas C. A., 2005, pág. 118).

En su obra *Sociedad y adolescencia* Erikson plantea que “la juventud en particular, depende de la coherencia ideológica del mundo del que se supone debe hacerse cargo, y en consecuencia se da perfecta cuenta de si el sistema es lo suficientemente fuerte en su forma tradicional como para ser confirmado por el proceso de identidad o está lo suficientemente debilitado para

sugerir su renovación, reforma o revolución” (Sociedad y adolescencia, 2004, págs. 12-13). El marxismo como visión complementaria de *Annales*, da la pauta para que el joven comprenda la realidad social como un proceso histórico, da cuenta de su identidad a través de la construcción de la conciencia social, es decir que apoya en la construcción de la identidad psicosocial, porque ésta posee también un aspecto socio histórico, y las biografías de los jóvenes están inextricablemente entrelazadas con la historia. Los actos de crisis de identidad, de confusión, la deserción y el auto sabotaje pueden cambiarse por una vida de construcción de una realidad diferente si el joven tiene una visión histórica del proceso social y prevenir lo que supone Eriksson “Por lo que si el caos y la incongruencia del medio, causan crisis de identidad en los adolescentes, más allá de la crisis biológica y psicológica que les ocurre por su propia evolución y sus actos se convierten en actos de ira despertada por la pérdida de identidad amenazada que puede explotar en la destructividad arbitraria del populacho, o puede servir a la eficiente violencia de las maquinarias de la destrucción organizada”. (Erikson E. , 2004, pág. 14).

¿Puede transformarse la enseñanza de la Historia en el Centro de Bachillerato Tecnológico a través de una estrategia con base en el paradigma sociocultural y un enfoque de la Historia del materialismo histórico y *annalista* de tal forma que ésta pueda ser retomada por el profesor como estrategia de enseñanza para la conciencia histórica e identidad y contribuir con ello a la formación de jóvenes en un contexto de desintegración social?

Las estrategias usadas en la enseñanza de la Historia en los Centro de Bachillerato Tecnológico CBT se sujetan a los contenidos del Plan Nacional y Plan Estatal de Educación; sumado a lo anterior la falta de estrategias didácticas en la enseñanza de la Historia la condiciona a ser una asignatura de relleno en los currículos de dicha Institución. La Historia es una ciencia que al ser enfocada a rescatar la conciencia y por consiguiente la identidad del ser humano, puede contribuir en el descenso de la crisis social y de identidad que afecta a los jóvenes bachilleres. En este sentido, el paradigma sociocultural, ofrece una alternativa didáctica en la formación de la conciencia a partir de la interacción y aprendizaje de los pares, lo cual ofrece una alternativa en la formación de la conciencia e identidad con una didáctica activa.

Por lo que el objetivo general en el trabajo fue sugerir una serie de estrategias didácticas en relación a la enseñanza de la Historia para la Educación Media Superior y en particular para el Centro de Bachillerato Tecnológico dentro del modelo pedagógico sociocultural, el materialismo histórico y los *Annales* tendiente a la formación de la Conciencia histórica y por consiguiente de la identidad de los jóvenes. De este modo el método elegido se basó en la investigación bibliográfica, hemerográfica y de campo, en cuanto a la redacción del trabajo se optó por abordar el problema de lo general a lo particular.

La estrategia de enseñanza de la Historia en el Centro de Bachillerato Tecnológico a través del paradigma sociocultural y un enfoque materialista histórico y *annalista* de la Historia aplicada por el profesor puede contribuir a la formación de la conciencia histórica e identidad, se considera que el estudiante conocerá el contexto en el cual se desenvuelve y será capaz de tomar decisiones con fundamentos que lo lleven a reconocerse como sujeto histórico. Con este trabajo se pretende generar conciencia histórica en los estudiantes por medio de una estrategia didáctica en torno a la enseñanza de la Historia Universal en el tema de “La Revolución Rusa” y en el caso de la Historia de México “La independencia de la Nueva España y la industria textil en la Nueva España” dentro del paradigma sociocultural. La pregunta que surge inmediata es cómo estos temas se entrelazan en la necesidad de identidad y conciencia de los jóvenes, la Revolución Rusa es un tema que permite dibujar y reconocer el contexto social donde se encuentran tanto el Centro de Bachillerato Tecnológico como las familias de los jóvenes, una zona fabril textil y jóvenes cuyos padres son trabajadores de las industrias aledañas policías, vigilantes, obreros, empleados de la construcción, algunos profesionistas, amas de casa, trabajadores de limpieza y domésticas en casas, vendedores de desperdicios industriales, cartón, plástico, comerciantes ambulantes, que todos los días viven las extenuantes jornadas laborales sin una retribución justa, y con la promesa por los medios de información de que la gente trabajadora conseguirá finalmente su recompensa por su arduo trabajo, y a la vez la provocadora invitación a obtener dinero fácil por medio de la venta de drogas que también se desarrolla en dicho círculo. Por otra parte el tema de la Independencia de la Nueva España permite reconocer la identidad tan maltratada por los medios de información, por los propios amigos y familiares, por sí mismos al descubrir que las palabras peyorativas que aluden al color de piel, al origen indio, o mestizo tienen una razón de ser. A

través de las estrategias se quiere que la conciencia se vuelva presente, es decir que haya conocimiento de que lo que se tiene en la mente se reproduce porque no se conoce la Historia, pero además que este espacio desechado sea ocupado por una conciencia histórica que fortalezca la identidad y que ofrezca una defensa contra los embates de la desacreditación que debilita el espíritu de los jóvenes y los convierte en el mejor de los casos en trabajadores frustrados permanentes y en el peor de ellos en víctimas propicias de los círculos de la drogadicción y la delincuencia.

En este trabajo en el primer capítulo a manera de diagnóstico se describe la evolución de la Educación Tecnológica, la organización administrativa a la que pertenecen los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) en el Estado de México, la currícula de estudio que está vigente en la didáctica de la enseñanza media superior de los CBT, la organización de la Historia dentro de los planes de estudio y una aproximación al contexto y perfil del estudiante de los CBT.

En el segundo capítulo se desarrollan las concepciones historiográficas y la evolución sobre la definición de la Historia y se profundiza sobre la corriente del materialismo histórico y la corriente de los *Annales*, además de que se analiza el cómo se aborda la conciencia en el programa de Historia de México de los CBT.

En el tercer capítulo se abordan los diversos modelos del constructivismo y su importancia en la nueva práctica docente, la necesidad de la reflexión permanente del profesor en su labor; las practicas docentes I y II, la primera para Historia Universal y la segunda para Historia de México, se detallan las estrategias como uso de cuadros sinópticos elaborados con el software Cmaptools con base en las opiniones de Cristin Counsell, diapositivas en Power point para que los estudiantes relacionarán conceptos, hechos e ideas; videos de Youtube bajo la consideración de que las imágenes mostrarán relación al aspecto industrial y mecánico de la industria para los alumnos de la carrera de Mecatrónica.; cuestionarios para retener y registrar lo importante del video y lograr que los estudiantes se esforzarán en retener la información. Y la forma de trabajo con base en las recomendaciones de Joan Vaello Orts en tanto a lograr el aprendizaje aún en los que no quieren, así como los resultados e inconvenientes donde se encuentran las estrategias del desarrollo de la Zona de Aprendizaje Próximo del constructivismo sociocultural al provocar la participación y complementación de la

información, los conocimientos que ya tenían los estudiantes y el enriquecimiento de lo que cada uno sabe con las participaciones de todos y en trabajo en equipo con el texto elegido previamente de “La Revolución de Febrero” y un cuestionario para tener una guía en el trabajo del equipo. . Junto a lo anterior las corrientes histórica aplicadas como lo fue el materialismo histórico para explicar el proceso de la Revolución socialista. Para la segunda práctica con más claridad y como resultado del avance en los estudios de la MADEMS se eligió el trabajo con el modelo de los Segundos *Annales* de Fernand Braudel en relación a la Historia Económica y los procesos de larga duración, los Terceros *Annales* ya que se usó un texto para crear empatía en los alumnos con criollos y españoles de la época. Y el materialismo histórico para la interpretación del desarrollo del capitalismo. Asimismo se incluye una reflexión sobre el docente, el contexto, los alumnos en las prácticas docentes desarrolladas, esta parte refiere el hecho de como docentes frente a un ambiente adverso capitalista que confina a reproducir relaciones de poder desiguales y contradictorias y que produce en los sujetos históricos una serie de trastornos de conducta perjudiciales como la apatía, el desánimo, el efecto Bournot, entre otros tantos pueda valer la reflexión docente para retomar la labor con un fin claro que es la creación de la conciencia histórica, es decir la negación de ser un engrane reproductor del sistema para lo cual la salida es precisamente crear con otros, alumnos y compañeros docentes. De esto último se avizoran algunas reflexiones que fueron realizándose durante la práctica docente con este objetivo muy claro.

Finalmente en el cuarto capítulo se esbozan algunas líneas pendientes en la construcción de la conciencia histórica e identidad por lo que se proponen materiales para una práctica posterior en el tema de la Independencia de la Nueva España con estrategias con base en el modelo pedagógico sociocultural de Vygotsky con instrumentos mediadores que permitan la compartición del conocimiento, materiales didácticos como una invitación para crear sorpresa, un mapa que evidencié el reparto del mundo de la época, un mapa mental hecho en Cmaptools como punto de partida, carteles con imágenes de las castas para observar las diferencias en el vestir, en el medio ambiente que refleja el contexto socioeconómico y cultural de los personajes, la canción “salta pa’atrás” con la función de contrastar las diferencias de ese tiempo y hoy con su respectivo cuestionario a manera de guía del proceso de trabajo colaborativo. Propuesta de video de Youtube para trabajo extra clase con su cuadro de doble entrada para sistematizar la información y con otros analizarla en el salón de clase; recurso de imagen de

cómo se vestían los españoles acaudalados que sea el detonador de la discusión de las condiciones económicas y sociales de la industria textil de entonces y compararlas con las condiciones de trabajo de las familias de los jóvenes y ellos como futuros trabajadores de esa industria para lo cual se considera la lectura del texto de Manuel Miño sobre el tema con su respectiva guía de lectura y un ordenador gráfico para el trabajo colaborativo en el salón de clase. Además se considera como un recurso didáctico la película “*El siglo de las luces*” para discutir sobre la limitación de los derechos económicos, políticos y sociales de los criollos y algunos mestizos, situación que deriva en el auge de las ideas del liberalismo francés precursoras del movimiento independentista. Se prevé que por las condiciones materiales del Centro de Bachillerato Tecnológico pueda no funcionar el proyector, se adecue la estrategia y se usen imágenes ilustrativas sobre los hechos relevantes de la película. Se incluye en este capítulo un análisis historiográfico de los videos, películas textos y canción elegidas. De este modo se realizó un esbozo de la evaluación por medio de rúbrica y lista de cotejo, además se recomiendan textos para maestros con un breve análisis historiográfico y que se pensaron para mejorar el desempeño docente en contexto de la Educación Media Superior particularmente de los Centros de Bachillerato Tecnológico.

En el Anexo se integró el texto de Manuel Miño Grijalva “*Espacio Económico e Industria Textil: Los trabajadores de Nueva España, 1780-1810*” debido a la importancia que tiene para los jóvenes que egresan de un Centro de Bachillerato Tecnológico y que por el perfil de la Carrera Técnica, industria del vestido o Mecatrónica necesitan el conocimiento de los cambios en las condiciones laborales que se derivan de las transformaciones de los procesos productivos y de organización de la producción del capitalismo específicamente de la industria textil. Asimismo se incluye un extenso compendio de figuras e imágenes que puede apreciar el lector relacionadas con el contexto, la práctica docente y los medios de instrumentación.

Capítulo I Los programas de formación pedagógica en la materia de Historia en el Centro de Bachillerato Tecnológico

En este capítulo se hace un recuento de la Enseñanza Tecnológica en México enfocada en la génesis del Bachillerato Tecnológico y en la necesidad del modelo económico de los años 70's que busca la formación de cuadros a nivel operativo para la industria y que coincide con una masificación de los niveles superior en primera instancia y luego medio superior. Se expone la visión, misión y estructura del mismo, las carreras que se ofrecen en este subsistema y las áreas a las que pertenecen, en particular para Naucalpan se ahonda en cuanto a los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) que existen. También se describe el perfil del estudiante de acuerdo al carácter terminal de este modelo de educación media superior, y se analiza el medio ambiente del joven que asiste a los CBT. Se conceptualiza la enseñanza de la Historia en el Bachillerato Tecnológico dentro del currículo y las competencias implementadas para los programas, en específico para la Historia Universal y los alcances del enfoque basado en competencias y en el Modelo Educativo de Transformación Académica (META) en la formación de la conciencia histórica. El objetivo del capítulo como puede darse cuenta el lector es describir el contexto donde se implementa la estrategia didáctica.

El cambio en la organización de la educación media superior y superior ha estado supeditado a las necesidades económicas del proyecto del gobierno en turno. En torno a éste, se han creado formas de organización, nombres, departamentos y funciones, se ha descentralizado la educación en la búsqueda de la adecuación al modelo económico y no tanto a la demanda creciente de educación de los sectores populares. Pese a todo, el Estado ofrece educación en niveles de formación media superior tecnológica y en los programas se contempla un papel para la Historia.

Lograr que se conozca el panorama general, el medio ambiente del alumno, el contexto educativo, legal e histórico en el cual se desarrolla la práctica docente es el objetivo de este capítulo.

1.1 La Enseñanza Tecnológica en México

En América Latina a partir de los años setentas se observa el proceso de masificación de la educación. En un primer momento éste proceso se observó en la enseñanza básica, y después de la educación media, media superior y superior. (Kent Serna, 2003) El acceso a la educación de cada vez más personas en la búsqueda de la formación de capital humano es un fenómeno que seguirá en el presente siglo y se extenderá a los niveles de posgrado según el investigador Claudio Rama. (2009) No se puede entender este cambio en el número de estudiantes atendidos desligado de los sucesos económicos, políticos, sociales y culturales.

La Educación Tecnológica en México nació ligada al desarrollo económico, se buscó crear la fuerza de trabajo pertinente a las necesidades de la industria y también formar las condiciones para que la oferta de profesionales técnicos respondiera a las necesidades del mercado demandante por región.

En septiembre de 1978, los planteles que ofrecían el modelo de Educación Secundaria Técnica pasaron a integrar la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Con esto, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial se dedicó a atender exclusivamente el nivel medio superior, lo cual significó el inicio de su especialización. Este hecho nacional, se desencadenó al interior de los estados. El 1º. de septiembre de 1991 se crea el Departamento de Bachillerato Tecnológico en el Estado de México, que agrupó en su momento a 37 instituciones de educación tecnológica. Es el antecedente de la Subdirección de Bachillerato Tecnológico.

A partir de 1992 durante el sexenio de Carlos Salinas se publica el fundamento legal en el Diario Oficial de la Federación, en el cual se descentraliza la acción educativa en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación:

A fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo, con fundamento en lo dispuesto por la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación, el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran en esta misma fecha convenios para concretar responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal.” Salinas de Gortari, C. (119 de Mayo de 1992).¹:

En el texto se aprecia que se refiere a la educación básica, sin embargo ya se había iniciado el proceso de masificación de la educación por lo que el Estado ya ofrecía servicios de Educación Tecnológica:

De conformidad con dichos convenios y a partir de ahora, corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial. (parr. 4, C. (19 de Mayo de 1992)².

En el Programa de Modernización Educativa, se aprecia la necesidad de formar a los jóvenes en áreas técnicas por lo que los recursos ahora provendrán en su mayoría de los estados y se crearan las secretarías de educación de los mismos:

..... el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación. (parr. 5, C. (119 de Mayo de 1992)³.

¹ IV. La reorganización del sistema educativa. Recuperado el 23 de Febrero de 2013, de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992

² ibídem

³ ídem

En 1991, con base al Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, el incremento adicional de la demanda se atendió con nuevos subsistemas escolares descentralizados de educación bivalente y terminal que se dieron a cargo a los gobiernos de los estados en materia presupuestal y también de organización; en ese contexto se crearon los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados:

“En 1992, como consecuencia de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, se creó el organismo público descentralizado denominado Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), con la finalidad de hacerse cargo de los servicios educativos que venía prestando la Secretaría de Educación Pública en la Entidad, a través de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México” (Gaceta del Gobierno, 2010, pág. 4)

La Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior fue creada el 22 de enero 2005 (SEP, 2012), se encarga de planear, coordinar, supervisar y evaluar la prestación de servicios de educación y de servicio social en apego a las políticas, planes y programas establecidos por la SEP y la Secretaría de Educación Estatal. Entre sus funciones se encuentran las de

- Integrar con ayuda de los organismos auxiliares los mecanismos de seguimiento y control
- Definir, implantar y supervisar la normatividad.
- Identificar los requerimientos del sector productivo de bienes y servicios en materia de formación de profesionales en coordinación con instituciones de nivel medio superior y superior del sistema educativo estatal.
- Coordinar el desarrollo de programas de vinculación con los sectores productivos, referentes a prácticas profesionales y estadías.
- Participar en programas de Ciencia y Tecnología
- Coordinar estudios de factibilidad para creación de nuevas escuelas y elaborar el proyecto correspondiente.
- Supervisar Instituciones de nivel medio superior y superior del Estado de México para que cumplan las normas, planes, programas, sistemas de registro y certificación de la SEP y la Secretaría de Educación estatal.

- Establecer y coordinar los procesos de evaluación académicos y administrativos
- Supervisar procedimientos de reconocimiento oficial de servicios particulares de educación media superior y superior.
- Organizar y controlar el programa de servicio social
- Supervisar sistemas de registro de educación media superior y superior estatal oficial y privada
- Coordinar operaciones para la superación académica de los docentes y administrativos
- Coordinar un sistema estadístico del nivel
- Proponer al Secretario de Educación modificaciones jurídicas en la materia
- Supervisar registros, certificaciones, revalidaciones, equivalencias, dictaminaciones, del nivel

El 8 de Septiembre de 2011 se creó la Subdirección de Bachillerato Tecnológico. (México, 2011) Actualmente, esta última dependencia está adscrita a la Dirección General de Educación Media Superior del Gobierno del Estado, responsable de ofrecer servicios de educación media superior de carácter bivalente o Bachillerato Tecnológico, es decir, que el perfil del estudiante está enfocado a una educación para el trabajo además de una educación propedéutica a través de las instituciones educativas denominadas Centros de Bachillerato Tecnológico C.B.T.

El objetivo particular del Departamento de Bachillerato Tecnológico desde su creación ha sido “Planear, organizar y supervisar el funcionamiento de las instituciones oficiales e incorporadas a la Secretaría de Educación, que ofrecen estudios de Bachillerato Tecnológico y terminal en la Entidad, a fin de dar cumplimiento a la normatividad emitida al efecto”. (Gaceta del Gobierno, 2010, pág. 41)

Dentro de sus funciones están dirigir el desarrollo de los planes y programas de estudio vigentes y supervisar su aplicación, dar lineamientos académicos y administrativos y observar su cumplimiento, supervisar el tránsito de estudiantes a los CBT, organizar y coordinar para que se tengan los recursos para impartir educación, elaborar estudios de oferta y demanda de los servicios de los CBT y con base en ellos proponer la creación de más escuelas, promover la

capacitación docente, movimientos de personal y aplicar la normatividad entre otros. (Gaceta del Gobierno, 2010, pág. 40 y 41)

1.1.1 El Bachillerato Tecnológico, Misión, Visión, Estructura

Actualmente, existen tres tipos de modalidades en la Educación Media Superior (EMS) en el Estado de México a cargo de la Secretaría de Educación del estado: el Bachillerato General, cuyo propósito principal es preparar a los alumnos para ingresar a instituciones de Educación Superior, el Profesional Técnico, que proporciona una formación para el trabajo, y el Bivalente o Bachillerato Tecnológico, que es una combinación de ambas. Los Bachilleratos General y Tecnológico se imparten bajo las modalidades de enseñanza Abierta y Educación a Distancia, Asimismo, la opción Técnica ofrece ya la posibilidad de ingreso a la Educación Superior, ver figura 1.

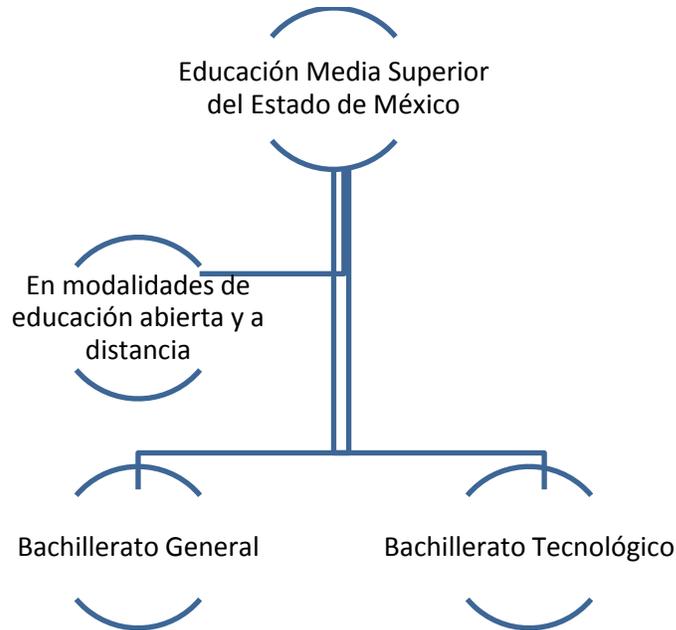


Fig. 1 Estructura de la Educación Media Superior que se imparte en el Estado de México.

Al inicio de la década de los noventa se crearon 119 Centros de Bachillerato Tecnológico [CBT]. (Secretaría de Educación, 2011) En el Estado de México. Éste modelo de educación

bivalente hoy ofrece servicios de bachillerato para quienes pretenden continuar sus estudios superiores y que antes debían abandonar sus lugares de origen para realizar dichos estudios en las zonas metropolitanas del Valle de México o del Valle de Toluca.

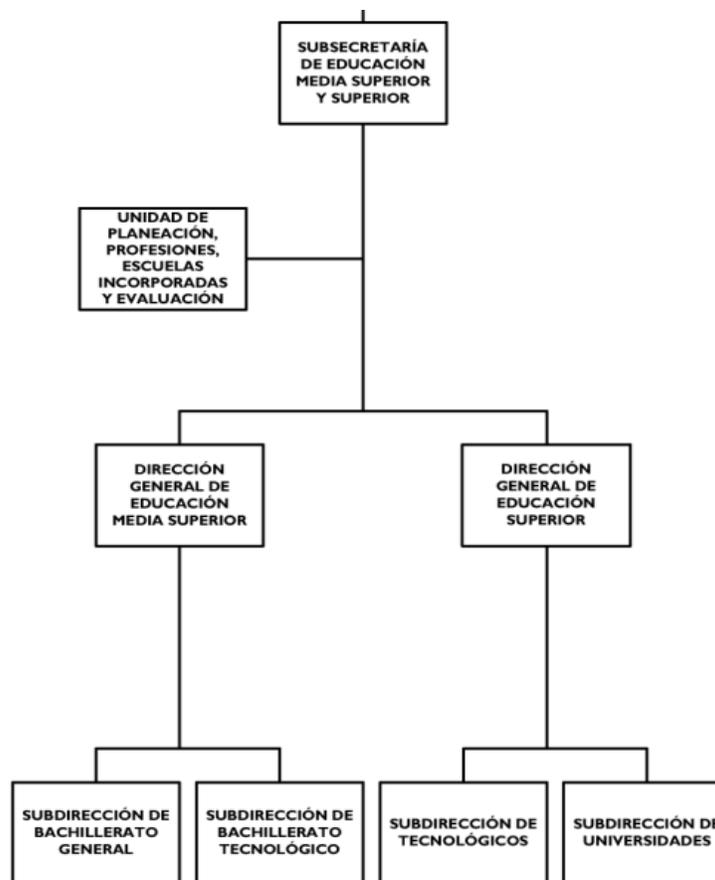


Fig. 2 Organigrama de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior a la que pertenecen los Centros de Bachillerato Tecnológico, Fuente: (Educación, organigrama, 2011)

La Subdirección de Bachillerato Tecnológico fue creada para ampliar la cobertura en todo el territorio del Estado de México su organización puede observarse en la figura 2. Se inició con la primera Institución en la Escuela Superior de Comercio “Alberto Mena Flores”, actualmente CBT No. 5 de mismo nombre.

Así como misión se propuso formar estudiantes que sean responsables con aquellos para quienes trabajen además de que puedan aplicar las competencias genéricas y disciplinares que corresponden a su formación profesional, de tal manera que retribuyan en la productividad y eficiencia de la empresa en un contexto de economía global y de estándares de calificación y

cualificación de la industria y los servicios⁴. Asimismo la misión de la institución es resaltar el trabajo de Técnico Bachiller en los ambientes laborales y académicos en un contexto de economía global, por lo que el estudiante deberá aplicar las competencias que le permitan seguir aprendiendo en el marco laboral que se le exige en la sociedad del conocimiento⁵.

Para cumplir con su propósito es necesario un Perfil de ingreso a la Educación Media Superior y se establece en los rasgos básicos que son resultado de una educación secundaria que incluye “aspectos cognitivos relacionados con lo afectivo, lo social, el cuidado de la naturaleza y la convivencia democrática.” Vazquez Mota, J. (21 de octubre de 2008). *Acuerdo No. 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado el 20 de Enero de 2012, de Subsecretaria de Educación Media Superior SEMS: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Esto implica una severa clasificación de los estudiantes que se basa solo en su puntaje en el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior dejando de lado sus preferencias, aptitudes, capacidades, sensibilidades, y que le confina al sistema de bachillerato que *le toca*. Lo anterior tendrá por regla graves consecuencias, no se considera a la educación como parte del proyecto nacional que deba fomentar el desarrollo del país y procurar por el bien común de los ciudadanos, por su felicidad, sino que el *proyecto educativo nacional* responde a las necesidades de contención y control de los estudiantes, o bien a ser una gran guardería para adolescentes.

Hasta el ciclo escolar 2011-2012 estuvieron adscritos 116 CBT a la Subdirección de Bachillerato Tecnológico, y fueron atendidos 44,489 estudiantes, por 4,304 docentes y personal administrativo.

⁴ . “Formar bachilleres técnicos cuyas competencias genéricas y profesionales les permitan desarrollarse como protagonistas de su proyecto de vida mediante la toma de decisiones que denoten una carga axiológica socialmente responsable”. *Plan de Estudios de Bachillerato General y Bachillerato Tecnológico*, Dirección General de Educación Media Superior, Febrero 2011.

⁵ “Redimensionar el papel social del bachiller Técnico como un recurso humano creador y transformador de ambientes académicos y laborables sustentados en la cultura por competencias que exige el mundo globalizado.” *Idem*

Actualmente se ofrecen veinte carreras en los CBT y se agrupan en 4 áreas de acuerdo al siguiente cuadro: (Educación, Curso de inducción para docentes de nuevo ingreso al Bachillerato Tecnológico, 2012)

| <i>Áreas</i> | <i>Servicios</i> | <i>Industrial</i> | <i>Salud</i> | <i>Biotechnológica</i> |
|-----------------|---------------------------|--|-----------------------|---------------------------------------|
| <i>Carreras</i> | Técnico en Administración | Técnico en Autotrónica | | |
| | Técnico en contabilidad | Técnico en Diseño Asistido por computadora | | |
| | Técnico en Turismo | Técnico Laboratorista | Enfermería General | Técnico en Biotecnología |
| | Técnico en Informática | Químico | Técnico Radiólogo | Agropecuaria |
| | Técnico en Gastronomía | Técnico en Manufactura del Vestido | Técnico laboratorista | Técnico en Biotecnología en Alimentos |
| | Técnico en Mercadotecnia | Técnico en Mecatrónica | Químico Clínico | |
| | Técnico en Turismo | Técnico en Instrumentación | | |
| | Técnico en Edificación | Dental. | | |

Fig. 3 Carreras de Técnicos Profesionales que se ofrecen en los diferentes Centros de Bachillerato Tecnológico en relación a la demanda del sector productivo.

Estas carreras han sido propuestas por medio de un estudio regional cuyo objetivo es obtener información sobre las necesidades de desarrollo de las zonas y generar la mano de obra necesaria para la industria, los servicios y el comercio. En el caso del municipio de Naucalpan, existen dos CBT, el CBT No. 2 Guillermo González Camarena es el del estudio. Se consideraron carreras para las áreas de servicios e industria por lo que se optó por impartir las carreras de Técnico en Mecatrónica y Técnico en Manufactura del vestido en el CBT No. 2 y en el CBT No. 1 Técnico en edificación y Técnico en Informática. Recientemente se eliminó la carrera de Técnico en Contabilidad, argumentando que no tenía demanda y se cambió la carrera de Técnico en electricidad por Mecatrónica. Sin embargo las instalaciones hasta la fecha continúan siendo readecuadas con mejoras e instalaciones de centros de cómputo y

laboratorios para la implementación de las materias de especialidad, asimismo la planta docente que como es de base, necesita ser capacitada para impartir la nueva curricula, sin embargo esto último no se ha hecho lo cual trae consecuencias de bajo nivel de especialización de los egresados de las nuevas especialidades e insatisfacción y estrés en el trabajo docente y en los estudiantes.

1.1.2 El Perfil del estudiante de Bachillerato Tecnológico

En Naucalpan, donde se encuentra el CBT No. 2 Guillermo González Camarena, existen según el INEGI 833,779⁶ habitantes de los que 26.6 están en el rango de edad de 15 a 29 años. En el Estado de México se observa una situación similar 15,175,862 habitantes de los cuales el 27 % son jóvenes entre 15 y 29 años INEGI. (2010). [México en Cifras]. los estudiantes de Bachillerato Tecnológico son jóvenes entre los catorce y los veintitrés años, lo que implica que se encuentran en ese rango de edad y que por tanto una cuarta parte de la población del municipio integra la demanda potencial de educación de nivel medio superior. Es relevante considerar que el promedio de escolaridad es de 9.7 años en el municipio de Naucalpan esto equivaldría al primer año de Bachillerato según el INEGI [México en Cifras] (2010)⁷, lo cual es mayor que en el Estado de México donde es de 9 años, es decir secundaria terminada. De los 10, 573 egresados de secundaria en el Estado, en Naucalpan 521 egresan como técnicos aproximadamente el 4.11% y 4,876 de Bachillerato 38.47%, lo cual puede representar la preferencia de los jóvenes por el Bachillerato General, en el mapa que se observó en la figura no. 4, Nezahualcóyotl tiene casi el doble de egresados del nivel técnico. INEGI [Alumnos egresados en bachillerato] (2011). La razón de que cómo promedio se llegue sólo al primer año de nivel medio superior puede deberse al alto índice de deserción según el INEGI en Naucalpan el índice de retención para secundaria es de 82.1 y de 97 para bachillerato [índice de retención en bachillerato] (2011)⁸. Lo cual implica que es en secundaria donde se pierde en una parte importante de la población estudiantil, y de ésta que logra ingresar todavía desaparece el 3%, considerando que el porcentaje calculado es sobre una base menor de estudiantes que fue precisamente la que logro ingresar a nivel medio superior. Algunas de las razones que se observan en los jóvenes del CBT, es su descontento con la institución, es una de las ultimas opciones que eligieron. También porque debido a la mala información se ha

⁶ INEGI. (2010). *Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años (Años de escolaridad), 2010*. Recuperado el 22 de Octubre de 2013, de México en Cifras: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=15>

⁷ INEGI. (2011). *Alumnos egresados en bachillerato*. Recuperado el 25 de Febrero de 2013, de Mapa temático: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mapatematico/default.aspx>

⁸ INEGI. (2011). *índice de retención en bachillerato 2011*. Recuperado el 20 de Febrero de 2013, de Información por Entidad Federativa y Municipios: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>

creído que los CBT son escuelas terminales y que eso no les permitirá ingresar en una escuela de nivel superior. Finalmente, los problemas económicos, la desesperanza, la falta de ingresos, el embarazo adolescente, el alto índice de reprobación y la creciente inseguridad sobre todo en el turno vespertino forman parte del desinterés y abandono en los estudios.

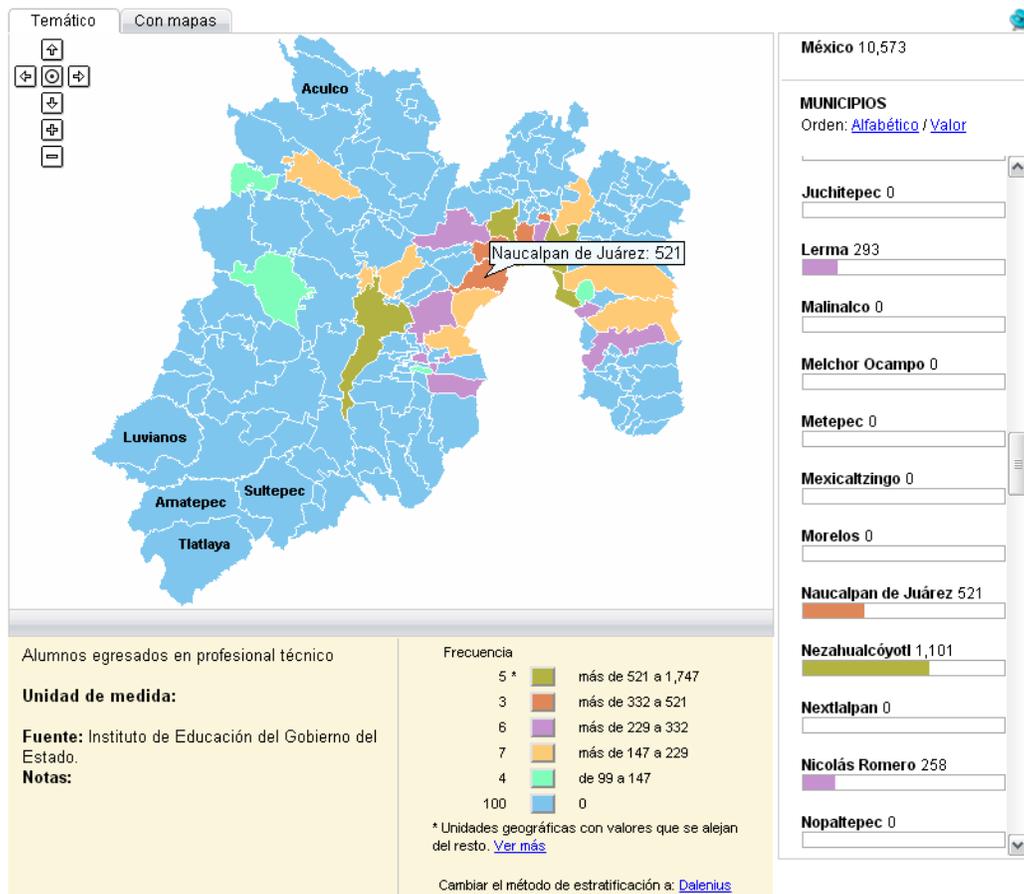


Fig. 4 Cuadro de alumnos egresados Fuente: INEGI. (2011). *Alumnos egresados en bachillerato*. Recuperado el 25 de Febrero de 2013, de Mapa temático: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mapatematico/default.aspx>

Los municipios más importantes del Estado de México en cuanto a cifras relacionadas con la educación, se muestran en el siguiente cuadro, en el cual se observa que Naucalpan tiene el índice menor de egresados a nivel técnico y que ha sido superado en cuanto al número de

escuelas de bachillerato por los municipios de Nezahualcóyotl y Ecatepec que no distan mucho en el porcentaje de jóvenes del rango de edad en el que se cursa el bachillerato.

| Municipio | No. de escuelas de Bachillerato | Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años | Egresados de nivel técnico | Porcentaje de egresados a nivel técnico |
|------------------|---------------------------------|---------------------------------------|----------------------------|---|
| Naucalpan | 59 | 26.6 | 521 | 4.9 |
| Nezahualcóyotl | 71 | 25.9 | 1101 | 10.4 |
| Ecatepec | 115 | 27.2 | 1747 | 16.5 |
| Tlalnepantla | 48 | 25.6 | 903 | 8.5 |
| Estado de México | 1297 | 27 % del total nacional | 10573 | 100 |

Fig. 5 Elaborada con base en el Censo Nacional de Población y vivienda INEGI. (2011). *Alumnos egresados en bachillerato*. Recuperado el 25 de Febrero de 2013, de Mapa temático: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mapatematico/default.aspx>

En el mayor de los casos los estudiantes viven en los alrededores del Centro de Bachillerato y tardan en trasladarse al mismo entre treinta y sesenta minutos, aunque existen casos en que con relación al tiempo de traslado, éste se incrementa hasta dos horas. Cabe mencionar que el Estado de México se considera un estado con un grado de baja marginación y ocupa el lugar 22 con respecto al país, ver figura siguiente. CONAPO [Grado de Marginación por entidad federativa] (2010) página en internet⁹.

⁹ CONAPO. (2010). *Grado de marginación por entidad federativa*. Recuperado el 25 de FEBRERO de 2013, de Mapa A.1 México: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/AnexosMapas/Mapas/Nacional/Mapa%20A1.jpg

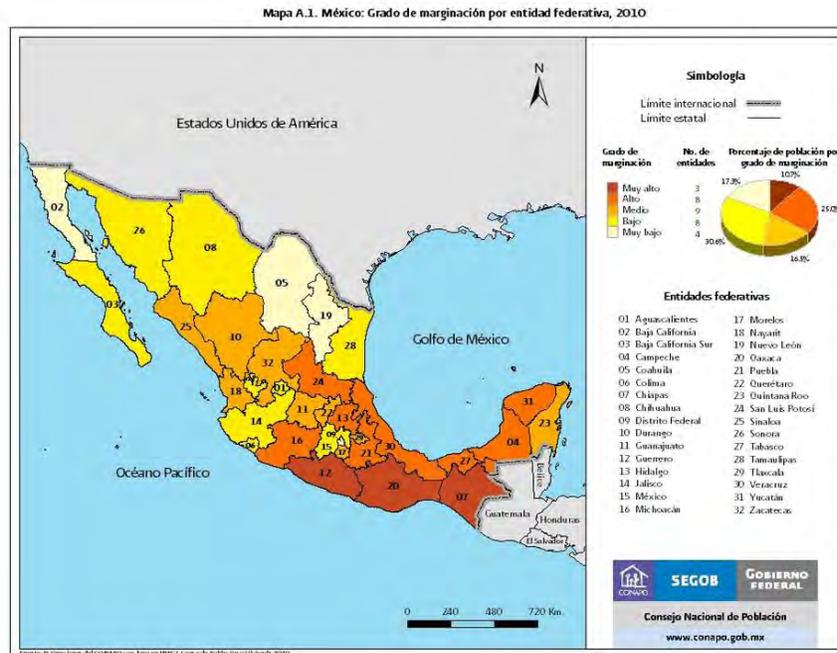


Fig. 6 Grado de Marginación por Entidad Federativa Fuente: CONAPO. (2010). *Grado de marginación por entidad federativa*. Recuperado el 25 de FEBRERO de 2013, de Mapa A.1 México: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/AnexosMapas/Mapas/Nacional/Mapa%20A1.jpg

El contexto económico familiar de los estudiantes es de ingresos que oscilan entre dos y tres salarios mínimos en su generalidad, porque según el CONAPO 28.02% de la población de Naucalpan recibe 2 salarios mínimos [Grado de marginación por entidad federativa] (2010) página en internet¹⁰, aunque suelen encontrarse estudiantes con familias con mayor poder adquisitivo por la incorporación de un número mayor de miembros al trabajo asalariado. El ambiente laboral de los padres es el comercio formal o informal, el trabajo como militar o policía, obreros calificados y en el menor de los casos profesionistas con grado de licenciatura,

¹⁰ CONAPO. (2010). *Grado de marginación por entidad federativa*. Recuperado el 25 de FEBRERO de 2013, de Mapa A.1 México: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/AnexosMapas/Mapas/Nacional/Mapa%20A1.jpg

pasantes y técnicos. En los últimos años se ha incrementado el número de estudiantes cuyos padres o hermanos trabajan en los Estados Unidos.

Los Centros de Bachillerato en Naucalpan se encuentran en zonas populares con un gran número de jóvenes en el mismo rango de edad que no cuentan con un trabajo formal o que no están inscritos en algún sistema educativo por lo que es común que a los alrededores de las escuelas se formen grupos de jóvenes con problemas de adicción que van desde el alcohol y el cigarro hasta las drogas sintéticas y los solventes. La zona se ha caracterizado en los últimos años como zona de alto riesgo por instituciones como el Centro de Integración Juvenil (CIJ).

Naucalpan es el municipio, de estos cinco del valle de México que fueron estudiados por los CIJ, que concentra el mayor número de colonias de alto riesgo con 48 comunidades, seguido de Ecatepec con 37, Nezahualcóyotl con 37, Tlalnepantla con 18 y Chalco con 19. En Naucalpan el CIJ detectó 48 zonas de alto riesgo, 10 de ellas de atención prioritaria como Loma Colorada, Los Cuartos, Benito Juárez y el Molinito. (Jimenez, 2005, parr. 4).

Las colonias La Mancha III y El Torito, que es donde se encuentran los dos CBT de Naucalpan, colindan con las colonias Benito Juárez, Los cuartos, el Molinito, y Loma Colorada; donde cada vez los asesinatos de jóvenes son más frecuentes asimismo los patrullajes de camionetas de las policías municipal y federal y del ejército.

También se puede observar que muchos de los padres de estos adolescentes son muy jóvenes, han sido descalificados por la sociedad y eso podría repercutir en la construcción de familias sin identidad, debido a que sus esfuerzos no van encaminados a autoafirmarse sino a contradecir a los padres o quienes representan esta figura, es decir los maestros, los prefectos, la institución, el gobierno, etc. (Amara Peace, 1993, págs. 13-18) Sin embargo se observa a jóvenes padres que con firmeza han formado familias con un fuerte arraigo y conciencia de solidaridad.

1.2 La Historia en la Enseñanza Tecnológica

La enseñanza de la historia en los planes de estudio de los CBT esta contextualizado en la Reforma Educativa del nivel medio superior en el Estado de México que a su vez tiene como base a la Reforma Integral de la Educación Media Superior RIEMS, (Vazquez Mota, Acuerdo 444, 2008, págs. 1-13)

En el año de 2008 se instauró el Modelo Educativo de Transformación Académica [META], pero hasta el 26 de enero de 2009 se creó el acuerdo por el cual se reforma la Estructura Reticular de la Educación Media Superior y el 13 de mayo del mismo año el Acuerdo por el que se expiden los lineamientos para la aplicación del META. (Monter Flores, 2009, págs. 1-12). El modelo se fundamenta en el desarrollo de competencias, en el constructivismo, considera como el eje central del conocimiento al alumno, al maestro le confiere el papel de guía y facilitador del aprendizaje en un entorno de trabajo colaborativo y autónomo. Lo cual pretende ser la aplicación del Acuerdo número 444 donde se establecen las competencias que se requieren para el logro del perfil de egreso del estudiante y el 442, donde se establece del Sistema Nacional de Bachillerato. (Acuerdo por el que se expiden los lineamientos para la aplicación del Modelos Educativo de Transformación Académica de Bachillerato General y Tecnológico, 2009, pág. 11)

El META quiere conseguir un perfil de egreso basado en competencias apoyado en la Formación y Actualización Docente (Vazquéz Mota, 2008, págs. 1-5) [PROFORDEMS y EDEMS], Modelos de Enseñanza, evaluación, valoración, Orientación para la vida, Mediación Escolar y Tutorías (Plan de Estudios de Bachillerato General y Bachillerato Tecnológico, 2008, págs. 1-13)

Se compone de una plataforma de competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y extendidas, y solo en el caso del Bachillerato Tecnológico, también de competencias profesionales, tanto básicas como extendidas. Las competencias genéricas son comunes a todos los egresados de la Educación Media Superior, son clave por su importancia y aplicación diversa; transversal por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la Educación Media superior [EMS]; y transferibles por reforzar la capacidad de los estudiantes al conseguir otras competencias. Las competencias disciplinares básicas son comunes a todos los

egresados de la EMS y son su base común de formación disciplinar en el Sistema Nacional de Bachillerato. Las competencias disciplinares extendidas son específicas al modelo educativo, de mayor profundidad que las competencias disciplinares básicas. Las competencias profesionales básicas que proporcionan una formación elemental para el trabajo. Finalmente las competencias profesionales extendidas que preparan a los estudiantes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

El META se integra por cinco campos disciplinares, uno más que la Reforma Integral de la Educación Media Superior [RIEMS] (Vazquez Mota, Acuerdo 444, 2008, pág. 1):



Fig. 7 Campos disciplinares del Modelo Educativo de Transformación Académica (META), a diferencia del modelo educativo Nacional, este incluye además el campo de “Componentes Cognitivos y Habilidades del pensamiento”.

Los campos disciplinares se circunscriben en tres categorías conceptuales: las macro retículas, las meso retículas y las micro retículas que ordenan los contenidos disciplinares y las competencias relacionadas. Ver figura 8.

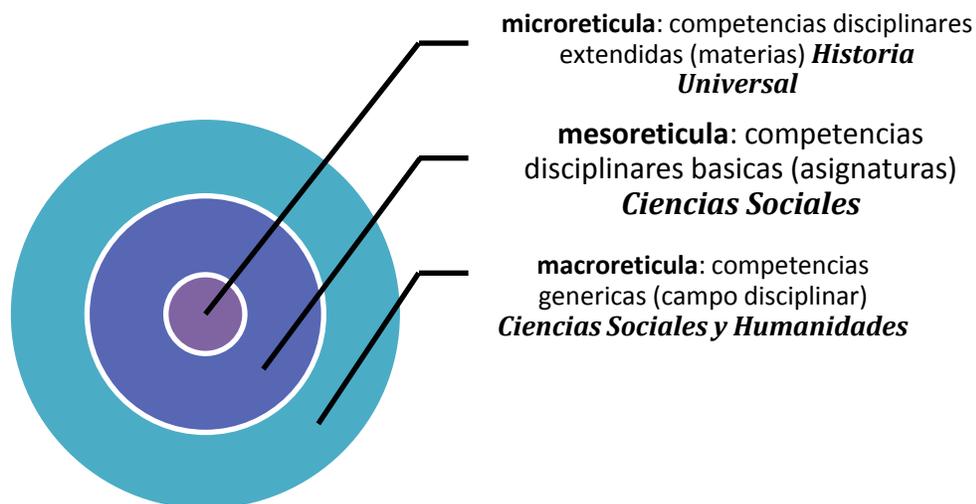


Fig. 8 Categorías conceptuales de cada uno de los campos disciplinares.

El META se basa en el Modelo Didáctico Situado, cuya característica es la capacidad para la administración y gestión de conocimientos a través de una serie de pasos orientados al acceso, integración, procesamiento, análisis y extensión de datos e información en cualquiera de los campos disciplinares. El modelo didáctico se integra por seis cuadrantes a saber:

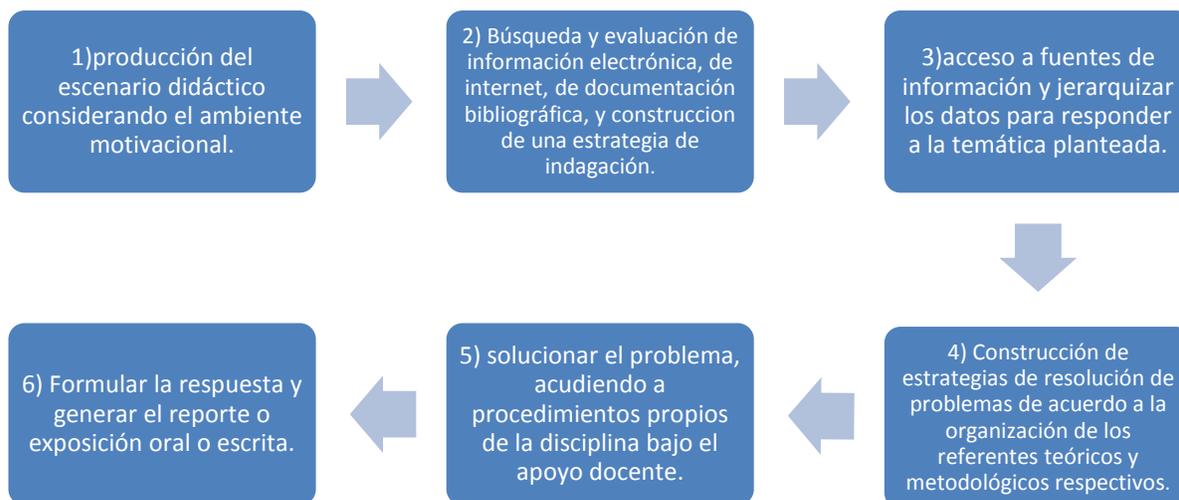


Fig. 9 En el Modelo Didáctico Situado se retoma el proceso de investigación para aprender.

1.2.1 Currículo y competencias de la Historia

La estructura del currículo del Bachillerato Tecnológico está integrado por seis campos disciplinares a saber: Comunicación y lenguaje, matemáticas y razonamiento complejo, Ciencias Naturales y Experimentales, componentes cognitivos, habilidades del pensamiento y formación profesional como se observó en la figura 7. Por semestre llevan de 1 a 3 materias de cada campo disciplinar, el primer semestre está integrado por materias de todos los campos disciplinares, pues el profesional se inicia con la materia de “Dinámicas productivas regionales”, que para el segundo semestre ya corresponde al área de formación. 4 materias y 5 módulos con un carga horaria de 39 horas por mes, un total de 8 horas diarias. El primer semestre está integrado por materias comunes, el perfil de formación tecnológica especializada se aborda a partir del segundo semestre donde se imparten de 14 a 17 horas, dependiendo del semestre, y de la formación tecnológica de acuerdo al perfil.

La asignaturas de Historia sólo son dos en la curricula, Historia Universal que se imparte en el cuarto semestre y la Historia de México que se cursa en el quinto semestre y que pertenecen al área de Ciencias Sociales y Humanidades. Se concibe a la Historia Universal como parte de las Ciencias Sociales, en cambio a la Historia de México se le concibe como parte de un gran tema

denominado Desarrollo Nacional, junto con materias como Estructura Socioeconómica y Política de México, y Nociones de Derecho Positivo Mexicano. (Programa de Estudios de la Materia Historia de México, 2009, págs. 7-8) Ver Fig. 10

La estructura curricular confirma la idea primigenia de la creación de los CBT es que como educación tecnológica de nivel medio superior se pensó con la misión de formar fuerza de trabajo calificada en cuanto a lo operativo pero también en las habilidades sociales necesarias para ser funcional de ahí que la Historia no tenga una importancia preponderante como formadora de una conciencia e identidad y por ello el tiempo dedicado a ésta en la curricula sea muy limitado.

| CAMPO DISCIPLINAR | SEMESTRE 1 | SEMESTRE 2 | SEMESTRE 3 | SEMESTRE 4 | SEMESTRE 5 | SEMESTRE 6 |
|--|---|--|--|----------------------------------|--|------------------|
| COMUNICACIÓN Y LENGUAJE | COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN I (3 HRS.) | COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN II (4 HRS.) | LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD (4 HRS.) | APRECIACIÓN ARTÍSTICA (4 HRS.) | INGLÉS V (3 HRS.) | 36 |
| | INGLÉS I (3 HRS.) ETIMOLOGÍAS GRIEGOLATINAS (4 HRS.) | INGLÉS II (3 HRS.) | INGLÉS III (3 HRS.) | INGLÉS IV (3 HRS.) | | |
| MATEMÁTICAS Y RAZONAMIENTO COMPLEJO | PENSAMIENTO NÚMERO Y ALGEBRAICO (5 HRS.) | PENSAMIENTO ALGEBRAICO Y DE FUNCIONES (5 HRS.) | PENSAMIENTO TRIGONOMETRICO (4 HRS.) | PENSAMIENTO GEOMETRICO (4 HRS.) | PENSAMIENTO DEL CÁLCULO DIFERENCIAL (5 HRS.) | 44 |
| | INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN I (3 HRS.) | INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN II (3 HRS.) | INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN III (3 HRS.) | RAZONAMIENTO COMPLEJO (3 HRS.) | PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA DINÁMICA (4 HRS.) | |
| CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES | FILOSOFÍA Y LÓGICA (3 HRS.) | ÉTICA (3 HRS.) | | HISTORIA UNIVERSAL (4 HRS.) | ANTROPOLOGÍA SOCIAL (3 HRS.) | 24 |
| | | | | | HISTORIA DE MÉXICO (4 HRS.) | |
| CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES | BIOLOGÍA GENERAL (4 HRS.) | BIOLOGÍA HUMANA (4 HRS.) | FÍSICA I (4 HRS.) | FÍSICA II (4 HRS.) | Ciencia Contemporánea (3 HRS.) | 36 |
| | | | QUÍMICA I (4 HRS.) | QUÍMICA II (4 HRS.) | GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE (3 HRS.) | |
| COMPONENTES COGNITIVOS Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO | MÉTODOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO I (3 HRS.) | MÉTODOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO II (3 HRS.) | GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (3 HRS.) | | CREATIVIDAD Y TOMA DE DECISIONES (4 HRS.) | 28 |
| | HABILIDADES BÁSICAS DEL PENSAMIENTO (2 HRS.) | | | | | |
| FORMACIÓN PROFESIONAL | DINÁMICAS PRODUCTIVAS REGIONALES (4 HRS.) | MÓDULO PROFESIONAL I (15 HRS.) | MÓDULO PROFESIONAL II (14 HRS.) | MÓDULO PROFESIONAL III (14 HRS.) | MÓDULO PROFESIONAL IV (17 HRS.) | 81 |
| | | | | | | |
| CARGA ACADÉMICA | CARGA ACADÉMICA TOTAL (58 HRS.) | CARGA ACADÉMICA TOTAL (46 HRS.) | CARGA ACADÉMICA TOTAL (59 HRS.) | CARGA ACADÉMICA TOTAL (46 HRS.) | CARGA ACADÉMICA TOTAL (59 HRS.) | TOTAL (258 HRS.) |

Fig. 10 Estructura Curricular del Bachillerato Tecnológico

1.2.3 La Historia Universal y la creación de Conciencia Histórica

En cuanto a la Historia Universal se le concibe textualmente en el currículo y en los planes curriculares como parte fundamental en la formación del estudiante debido a que por las problemáticas sociales deberá estar involucrado en la solución de problemas actuales y futuros por su participación como administrativo, intelectual, académico, burocrático, político según el área laboral que desempeñe. Esta parte de la Historia le posibilitará al alumno la visión global que necesita en el análisis de las decisiones que deberá tomar. La materia se imparte en el cuarto semestre, se consideran también el desarrollo de competencias genéricas como las descritas en Historia de México, y disciplinares básicas como:

| Competencias disciplinares básicas | Competencias disciplinares extendidas |
|--|--|
| <p>1) Valora las aplicaciones del conocimiento sobre la sociedad en situaciones de su vida cotidiana.</p> <p>2) Interpreta fenómenos actuales a partir del análisis de hechos históricos.</p> <p>3) Reconoce la utilidad de la historia a partir del análisis no de la memorización de datos.</p> <p>4) Establece la relación de la historia con otras ciencias.</p> <p>5) Evaluar las principales estratificaciones de una sociedad y las desigualdades que inducen.</p> | <p>1) Aporta puntos de vista respecto a la importancia de la ciencia histórica.</p> <p>2) Define las corrientes de interpretación histórica.</p> <p>3) Comprende a la revolución industrial como parte fundamental del proceso de transformación que sufre el siglo XIX.</p> <p>4) Expresa las repercusiones políticas, económicas y sociales que genera la revolución industrial a nivel mundial.</p> |

Fig. 11 Cuadro de competencias disciplinares básicas y extendidas para Historia Universal

Pero como ya se dijo en la sección anterior, esto solo es en el discurso por lo que es insuficiente el tiempo para cubrir todas las competencias en el contexto de que gran parte de los alumnos no cuentan con las habilidades lectoras y de comprensión. La conciencia pretende estar orientada también a la acción psicológica, es decir a la función que ocupara el egresado

en la actividad laboral, aunque “la Conciencia histórica formará en él, un conjunto de estructuras y procesos mentales del pensamiento humano, necesario para la vida cotidiana, independientemente del contexto en que se inserte y que le ayudara a interpretar sus experiencias de tal forma que pueda orientar su vida de una forma práctica” (SECRETARIA DE EDUCACIÓN, MÉXICO., 2009, pág. 3), eso es lo que esboza la presentación del programa de la materia. Sin embargo este aspecto no se cumple satisfactoriamente ya que si bien la expresión de la conciencia histórica debe permitirle al estudiante la posibilidad de tomar óptimas decisiones, en la práctica se observa el alto grado de deserción de alumnos en el nivel por causas como el embarazo, la apatía, y la necesidad de trabajar.

El cambio en la organización de la educación media superior y superior ha estado supeditada a las necesidades económicas del proyecto del gobierno en turno. En torno a éste, se han creado formas de organización, nombres, departamentos y funciones, se ha descentralizado la educación en la búsqueda de la adecuación al modelo económico y no tanto a la demanda creciente de educación de los sectores populares. Pese a todo, el Estado ofrece educación en niveles de formación media superior tecnológica y en los programas se contempla un papel para la Historia.

Después estudiar el proceso de masificación de la Educación Media Superior a la par de la creación de la educación tecnológica y dentro de esta a los Bachilleratos Tecnológicos y revisar su estructura organizativa y la implementación de carreras acordes el caso de este estudio, al municipio de Naucalpan y del Estado de México. Y a su vez de Analizar el perfil del estudiante del bachillerato tecnológico que convive en un contexto violento en todos los sentidos, económicamente, psicológicamente, socialmente. De hacer un recuento de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y su modelo de competencias. y analizar este curriculum y de cómo se enuncia la conciencia histórica desde el programa de historia universal con base en el paradigma de competencias. Se ha logrado dar a conocer el panorama general en el cual se desarrolla la práctica docente.

Pasaremos a explicar el concepto de la conciencia histórica a través de las teorías de interpretación de la Historia, como son los *Annales* y el Materialismo histórico.

Capítulo II La concepción de los modelos teóricos sobre la Conciencia Histórica

La enseñanza de la Historia tiene su exclusivo proceso de desarrollo cognitivo, razonamiento y solución a los problemas que se presentan. Incluso al interior de las ciencias sociales, la Historia mantiene su particularidad. Su propósito fundamental es auxiliar al ser humano a desarrollar la comprensión de su devenir histórico al explicar los hechos de las sociedades en el pasado y la multicausalidad hasta el presente para comprender la influencia e interrelación entre dichos sucesos, es decir que al hacer un análisis sincrónico y diacrónico sea claro entender el mundo de la Historia.

En este apartado se definirá lo que es la conciencia en sus aspectos etimológicos y significados ligados a la psicología, así como su relación con la identidad. La conciencia histórica se indaga a la luz del materialismo histórico y la construcción de su determinación en el contexto del Centro de Bachillerato Tecnológico; asimismo se conceptualiza en los primeros, segundos y terceros Annales. Lo anterior sirve de base para analizar la construcción de la conciencia histórica según los parámetros del programa oficial de Historia de México aplicado en el CBT.

2.1 La Conciencia

Conciencia con origen en el vocablo latino *conscientia* [con conocimiento], se considera que es el acto psíquico mediante el cual una persona se percibe a sí misma en el mundo. Por otra parte, la conciencia es una propiedad del espíritu humano que permite reconocerse en los atributos esenciales. (Rüsen, 2006, págs. 1-11) Desde esta perspectiva, resulta difícil precisar qué es la conciencia, ya que no tiene un correlato físico. Se trata del conocimiento reflexivo de las cosas y de la actividad mental que sólo es accesible para el propio sujeto. Por eso, desde afuera, no pueden conocerse los detalles de lo consciente. La etimología de la palabra indica que la conciencia incluye aquello que el sujeto conoce. En cambio, las cosas inconscientes son las que aparecen en otro nivel psíquico y que son involuntarias o incontrolables para el individuo.

Para la psicología, la conciencia es un estado cognitivo no-abstracto que permite que una persona interactúe e interprete con los estímulos externos que forman lo que conocemos como

la realidad. Si una persona no tiene conciencia, se encuentra desconectada de la realidad y no percibe lo actuado. A medida que el sujeto se relaciona socialmente adquiere una conciencia social que es el reflejo en la mente humana de la estructura y desarrollo de la sociedad. Sólo que esta “conciencia social” por llamarla de algún modo esta alienada por la influencia de los medios masivos que en la población del CBT son principalmente la televisión abierta y algunas ocasiones por cable, la Internet , la música de banda con temas de narcorridos, amor-desamor violencia, los videojuegos en línea, los videos de youtube; que no ayuda a crear una conciencia para sí, sino que difunde los valores desconfianza, egoísmo, resentimiento, venganza, machismo, discriminación racial, de género, de preferencia sexual, desprecio por el conocimiento, sobrevaloración por lo material y el poder obtenido de una manera fácil aunque la vida se acorte.

2.2 Otras concepciones sobre la conciencia

En el sentido de la reflexión tan necesaria la *conciencia histórica* se define como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano, necesarios para la vida cotidiana, independientemente del contexto en que se inserte. Concepto que está definido en la vertiente de autores como Jörn Rüsen, Claus Bergmann y Agnes Heller, “se toma por conciencia histórica a la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan su experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal forma que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo o todavía el grado de conciencia de la relación entre el pasado, el presente y el futuro”. (Cerri Fernando Luis y De Amézola, 2010, pág. 4)

2.3 La identidad

¿Pero que es la identidad y que tiene que ver con la conciencia? Según Jorge Larrain (Concepto de identidad, 2003, pág. 3) al igual que la conciencia social, la identidad también se construye en la interacción con otros, se conforma por tres elementos que son: las categorías colectivas,

las posesiones y los otros; así se observa que la identidad de un individuo es el conjunto articulado de sus rasgos específicos es decir su género, su edad, su estatura, su peso, el color de los cabellos y ojos, su nacionalidad, su religión, a que se dedica, su estado civil, pero también su sistema de símbolos y valores insertos en su cultura con los que desempeña sus situaciones cotidianas y por supuesto la identidad consiste en dar una imagen positiva de sí mismo, es la búsqueda que guía a todo ser humano a tener sentido y significación, a llegar a ser una persona de valor, a creerse capaz de actuar sobre los acontecimientos y sobre las cosas lo cual implica una necesidad de reconocimiento de los otros.

Aunque el ser humano está en un proceso permanente de la búsqueda de reconocimiento, es en la adolescencia en la que este desarrollo interno y el medio ambiente acentúan la naturaleza de la crisis de identidad, influye a remanentes del súper yo y provoca nuevas crisis. (Erikson E. , 1981, pág. 158) El adolescente está en una etapa de formación que siendo social, parte de lo individual, de los intereses propios con los que construir su identidad,

la adolescencia abarca casi una década de la vida, es una época de grandes cambios en todas las esferas de la vida, que se desencadenan a partir de la pubertad y desorganizan la identidad infantil construida en casi seis años de latencia o edad escolar básica. Se trata de un periodo difícil, tormentoso de gran vulnerabilidad, pero también de grandes oportunidades de cambio y avance en todas las esferas: intelectual, física, moral, social que desemboca en una nueva organización de la personalidad y en la conquista de la identidad. (Merino Gamiño, 1993, pág.2)

La identidad se construye en la concreción de las expectativas, en la esperanza de futuro, por lo cual necesita proyectos, planificación y pronosticación, pues depende de las decisiones del presente, el futuro de los sucesos que después serán pasado. Si bien el joven no tiene la convicción de ser historiador, es imprescindible que tome conciencia de pensar el futuro en su presente, analizando el pasado, aunque sería excelente que lo fuera, dimensiones temporales que serán apoyo indiscutible en el análisis de la Historia en el ámbito pedagógico, en la construcción de los saberes en la situación didáctica, pero también en la formación de la identidad que viene dada por la conciencia de los actos del propio joven como sujeto histórico puede combatir su apatía creciente por el conocimiento escolar y por la Historia.

Este proceso de formación por el cual pasa el adolescente puede encausarse en el apoyo de la formación del estudiante por medio de la enseñanza del método de investigación que le proporcione elementos de la historia con los que podrá comprender su presente y prevenir una crisis de identidad más agudizada por la desinformación y desconocimiento de su cultura y la falta de argumentos para cuestionar la desintegración de los lazos sociales. De ahí parte la necesidad de problematizar la historia y enfocarla en la búsqueda de respuestas hacia lo más cercano, rescatar lo social, el acercamiento al otro y al ser mismo de la cotidianidad. (Dalongeville, 2000, pág. 7)

El contexto social de los jóvenes en el CBT es un contexto difícil en cuanto a la formación de la identidad y conciencia debido a que en general pertenecen a un sector marginado en varios aspectos como el económico, cultural y social, por lo que la violencia de la que son objeto se reproduce en el aula con los compañeros y en general en la comunidad escolar.

2.4 El materialismo histórico y la construcción de la Conciencia Histórica

La Conciencia Histórica está determinada en última instancia por la estructura económica. En cierto momento histórico, al aparecer la explotación del hombre por el hombre y la necesidad del ejercicio del dominio y del poder, la conciencia social se distorsiona para producir ideología, es decir, un sistema de ideas que permite justificar el poder de unos hombres sobre otros. (Bartra, 1973, págs. 50-51) El materialismo histórico es el modelo de interpretación de la Historia creado por Carlos Marx, éste parte de categorías abstractas como el valor, el valor de uso, el valor de cambio, el trabajo, el salario, la plusvalía, la mercancía, la clase social, la estructura y superestructura con los que de lo simple a lo complejo como el Estado, el intercambio mundial, los mercados, se construye la comprensión de las relaciones concretas. Por ejemplo el trabajo dice Marx, una categoría simple ha existido históricamente sin embargo al definirlo se comprende como una categoría abstracta, pero al relacionarlo e interpretarlo en el devenir histórico del ser humano con otras categorías abstractas se entienden las relaciones dominantes y subordinadas de dicho proceso “en la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su voluntad,

relaciones de producción que corresponden a un determinado estadio evolutivo de sus fuerzas productivas materiales”. (Marx, 1989, pág. 66)

La ideología que permea en las aulas es la de los medios de información, la que se ha recibido de los compañeros, amigos, de familias desnutridos de conciencia histórica, de conocimiento, de esa historia de los oprimidos, de los vencidos de la cual se quiere huir a costa de perder la identidad para recrear otra que también es falsa y que se basa en las necesidades del capital. Se repite el lenguaje de la ideología dominante, del poder, la violencia y la pérdida de valores.

En cuanto a la conciencia histórica Marx concibe que, “la totalidad de esas relaciones de producción constituyen la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se alza un edificio jurídico y político, y a la cual corresponden determinadas formas de conciencia social” (Marx, 1989, pág. 66). Es decir, que los seres humanos construyen el proceso histórico al relacionarse para sobrevivir, para crear las condiciones materiales de su existencia y en ese sentido crearán una interpretación de dicha experiencia de su actuar en la estructura económica, pero es primero la situación real de su acción en el mundo lo que produce este pensamiento que se llama conciencia, “El modo de producción de la vida material determina el proceso social, político e intelectual de la vida en general. No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia” (Marx, 1989, pág. 67) La escuela reproduce con la currícula, con la misión por el Estado conferida, el destino fatal de los jóvenes en el mejor de los casos, es decir, su formación como profesionales técnicos, con la ideología permeada del poder en las redes sociales.

Al relacionarse, los seres humanos desarrollaron las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, las primeras se refieren al desarrollo de los medios para producir es decir la fuerza de trabajo y tecnología empleada; en tanto que las relaciones sociales de producción reflejan la distribución de los medios de producción en la que una parte de hombres son propietarios y otros desposeídos. En este sentido explica Marx: “Así como no se juzga a un individuo de acuerdo con lo que éste cree ser, tampoco es posible juzgar una época semejante de revolución a partir de su propia conciencia, sino que, por el contrario, se debe explicar esta conciencia a partir de las contradicciones de la vida material, a partir del conflicto existente entre fuerzas sociales productivas y relaciones de producción”. (Marx,1989, pág. 67) Es decir

que la conciencia es resultado de la acción del sujeto histórico en ese entramado de relaciones de dominio y subordinación, no puede entenderse a la conciencia como solo la expresión de los pensamientos humanos porque estos son un reflejo de lo que vive este ser. Por lo que la conciencia histórica en los CBT en general está muy mermada a ello contribuyen las limitaciones en el aula, el confort del sistema que parece encadenar el pensamiento, anular la creatividad, la decisión y las propuestas de nuevos contenidos.

2.5 La concepción de la Conciencia Histórica en la escuela de los Annales

La historiografía económica fue desarrollada primero por los países del norte de Europa, los anglosajones y germanos, debido a la fuerte influencia de Carlos Marx, fundador real de la historia económica. Entonces, explica Carlos Aguirre Rojas, la historiografía francesa anterior a los *Annales* se caracterizó por su enfoque social, debido ya a su larga trayectoria de temas desarrollados por autores del siglo XIX. Sin embargo fue Henri Pirenne quien inició en Francia el impulso de la historia económica con un enfoque particularmente centrado en las comparaciones, en la problematización de los hechos históricos económicos. A partir de él se puede decir que en ese mismo sentido de análisis, otros escritores como Jean Jaures, Henri See. François Simiand realizaron obras de historia económica con esa especial característica que complementa a la historia social francesa con la historia económica descriptiva, especializada, problematizada, y en ese tránsito de solo la historia social a la historia económica problema, otra figura importante lo fue Henri Hause, quien fue ya un autor con ese aporte de las otras ciencias sociales en el análisis histórico.

2.5.1 Los primeros Annales

Los *Annales* surgieron como corriente historiográfica en enero de 1929 desde una postura de Historia viva, porque desde su origen están ligados al mundo de los movimientos sociales y políticos contestatarios y antisistémicos de Europa y el mundo. Representan la antítesis del ser historiador hasta ese momento, y se van a conformar retomando los avances en la teoría de la historia en ese lapso de tiempo, sobre todo en el marxismo y los trabajos de historiografía

crítica alemana, los proyectos francoparlantes de renovación historiográfica y los de Henri Pirenne y Henri Berr. La posición historiografía de los *Annales* se opuso a la tradicional escuela positivista obsoleta y anacrónica para explicar los movimientos revolucionarios del siglo XX y la Primera Guerra Mundial. Esta primera etapa de los *Annales* está delimitada en el periodo entre los años 1929 y 1956. Con estas bases y en el contexto del surgimiento de un movimiento de intelectuales críticos como Gramsci y Freud, surge en Francia la segunda etapa de la evolución histórica francesa, la escuela de los *Annales*, con el objeto de estudiar “el análisis de los fenómenos y procesos económicos analizados en su compleja y múltiple evolución dentro del tiempo” (Aguirre Rojas C. , *Corrientes, temas y autores de la historiografía del siglo XX*, 2002, pág. 114) en este aspecto Aguirre Rojas se refiere a historizar los conceptos económicos de forma que a través de la historia se comprendan en su especificidad, se entiendan en un contexto dado en la evolución histórica, el por qué y para que de su surgimiento, el papel que jugaron en ese tiempo histórico, lo cual constituye la problematización de la historia y de los conceptos económicos. Estos últimos están destinados a volver comprensible la interpretación histórica pero también a ser comprendidos en sus nexos con lo social, cultural y político lo cual separa el análisis historiográfico de *Annales* de la historia y economía descriptiva y de la idea del marxismo ortodoxo que consideró al ser humano como *homo economicus*. Es decir que los *Annales* son una corriente histórica muy importante en cuanto a la formación de la conciencia histórica se refiere debido a la posibilidad de visualizar un hecho histórico mediante un análisis complejo que ayude a interpretar el contexto histórico presente en los jóvenes, del docente, así tenemos que al hablar de independencia de Nueva España y observar el contexto de segmentación de la población en castas en que éste se desarrolla, su comprensión puede estar mediada por una canción de un grupo musical actual que denuncia las diferencias que el poder creó para dominar y controlar la unión del pensamiento de los pobladores.

2.5.2 Los segundos Annales

La *teoría brandeliana*, de los segundos *Annales* sirvió para criticar y desconstruir radicalmente la noción moderna burguesa de la temporalidad. Se afirmó que existían múltiples tiempos, que no eran los del reloj o del calendario, sino temporalidades histórico-sociales tan múltiples,

diversas y heterogéneas como las realidades mismas y por lo tanto tiempos variables que están unidos a los acontecimientos y procesos sociales-humanos que son las duraciones históricas a investigar por parte de los historiadores. Los segundos *Annales* proporcionó una entrada privilegiada al ejercicio sistemático del método comparativo con periodos de larga duración y reivindicó un nuevo determinismo histórico, un replanteamiento radical de la historia global que además que abarcó todas las realidades o niveles de la totalidad social, afirmó la profunda y originaria unidad fundamental de lo social, un episteme unidisciplinar y globalizante de acercamiento a esa misma realidad. Por lo que se constituyó como precondition fundamental de los procesos de larga duración histórica a la historia problema. El lapso de tiempo que se considera duró esta fase estuvo comprendida entre los años 1956 y 1968. Los segundos *Annales*, braudelianos, tienen su clave metodológica en la perspectiva de larga duración, aunque su área problemática sigue centrada en la historia económica, esta perspectiva de análisis integra al Estado, las mentalidades y la sociedad porque para Braudel este punto de vista constituye parte de la Historia global donde las estructuras de larga duración han sido determinantes en los hechos humanos (Aguirre Rojas C. , *Corrientes, temas y autores de la historiografía del siglo XX*, 2002, págs. 128-129). Es decir que para esta tercera etapa de la historia económica francesa, ciencias como la demografía y la geografía son sumamente importantes en la construcción de esta visión de larga duración, temas como la historia de la alimentación, historia de la relación campo ciudad, historia lujo necesidad, son ejemplos de la construcción del análisis braudeliiano en torno a la investigación de estos temas. Braudel inventa la categoría de “economía mundo” para destacar las características geográfico naturales, demográficas, históricas, sociales, políticas, y económicas que puede presentar en los procesos de larga duración una “civilización material” (Aguirre Rojas C. , *Corrientes, temas y autores de la historiografía del siglo XX*, 2002, págs. 131-133). Es decir que el largo tiempo histórico del capitalismo en el cual viven los jóvenes a la vez la construcción de las bases del capitalismo en la época de la Nueva España son temporalidades socio históricas que ayudan a comprender el presente, lo que se vive para desmitificar el dicho común que se vierte en las redes, la tv, el radio, etc. de que se es pobre por flojo y por el otro que conservando las raíces y la identidad no se tendrá nada bueno por el estigma de la pobreza de tener sangre de indio.

2.5.3 Los terceros Annales

Los terceros *Annales* se alejaron de la visión de la escuela de la historia económica francesa y a la vez de los segundos *Annales* toda vez que surgieron en un contexto de revolución social y cultural en 1968, una revolución que recorre prácticamente todos los países y que tiene como fin revolucionar la vida cotidiana y las formas de conciencia evidenciando lo caduco y limitante de las estructuras relacionadas con la vida cultural e incluso de la personalidad de los individuos. En un tránsito de las retrogradadas formas de organización familiar, de género y sociales que además no eran analizadas por los estudios marxistas, no porque el marxismo no fuera operante para tal análisis, sino porque no fueron considerados relevantes, ni estudiados los temas de organización o estructura social en el capitalismo, es decir que no se pensó que esas estructuras sociales de sometimiento y división entre los géneros eran funcionales para el capitalismo hasta que ya no lo fueron y devinieron en un problema social. Así es que la perspectiva de esta escuela se enfoca en esta etapa a la antropología social, al estudio de las mentalidades, pero sin considerar la riqueza interdisciplinaria de las etapas pasadas de *Annales*, se abandona la historia global y la perspectiva de larga duración. Las investigaciones históricas sobre la familia, tradiciones y formas de conciencia de una clase obrera en gestación, del miedo, de los olores, sensibilidad y actitudes morales de una cierta sociedad, imaginarios populares, nacimiento de la idea del purgatorio, cosmovisión de un molinero en el siglo XVI, etc. Fueron temas que caracterizaron a la corriente de los *Annales* del periodo 1968-1989 y que por lo mismo se convirtieron en una historia mediática, en un bien de consumo popular competencia de la literatura. Es precisamente en estos terceros Annales donde puede situarse el estudio de la conciencia histórica. (Aguirre Rojas C. , *La "escuela" de los Annales. Ayer, Hoy, Mañana*, 2005) En ese sentido la historiografía mundial también se vio influenciada de este cambio drástico y la emergencia de la *psicohistory* anglosajona, *histoire des mentalités* francesa, la antropología histórica rusa y la microhistoria italiana encontraron fundamentos para sus problemas en la antropología, la filosofía e incluso la psicología social. En opiniones de algunos autores como Aguirre Rojas los terceros *Annales* retroceden con respecto al nivel de análisis que se tenía quizá porque la perspectiva de esta historia francesa vuelve a sus inicios, es decir a considerar solo lo social como lo importante, dejando de lado la diversidad y riqueza construida en las otras tres fases. Sin embargo el aporte de este tercer periodo es

considerar los contextos sociales, políticos, económicos y generales de esas mismas “mentalidades”... la buena historia debe estar atenta, cuando se ocupa de esos hechos, fenómenos y procesos del llamado “espíritu humano” – y que nosotros llamaríamos más bien fenómenos de la conciencia y de la sensibilidad sociales...sin esas condiciones materiales, no es realmente comprensible la naturaleza profunda y el sentido esencial de todos esos fenómenos de la mente y de la economía psíquica de los individuos y de las sociedades. (Aguirre Rojas C. A., 2008, pág. 46)

Entonces el tejido social de los jóvenes del CBT permeado por la narcotienditas, las escalas sociales de drogadicción que van de los consumidores de drogas sintéticas, alcohol, marihuana, hasta los que solo consumen solventes y alcohol étílico, y cuyas familias conocen o tienen un familiar inmiscuido en esa maraña puede ser interpretada, comprendida a raíz de la revisión del sentir de las castas, de su vida cotidiana, de su contexto, del alcoholismo o evasiones y causas de aquella época.

La corriente histórica de los *Annales* analiza desde otra perspectiva el problema de la conciencia histórica pero llega a las mismas conclusiones que Marx, expone que la Historia es el reflejo de la dialéctica puesto que “todos los hechos históricos son realidades vivas y en devenir, a la vez que elementos de procesos dinámicos y dialécticos en los que el resultado está siempre abierto y en redefinición constante a partir de las contradicciones inherentes y esenciales que se encuentran, tanto en esos mismos procesos, como en el conjunto de los hechos antes mencionados”. (Aguirre Rojas C. A., 2008, págs. 49-50), que aclara Aguirre Rojas, no es idea de Marx concebir al ser humano como *homo economicus* (Aguirre Rojas C. , *Corrientes, temas y autores de la historiografía del siglo XX*, 2002, pág. 119), es decir que el ser humano no está determinado por lo económico, que su devenir en la historia se entiende considerándolo en esta diversidad de las ciencias sociales e incluso de otras ciencias que han servido en el análisis económico como las matemáticas.

Los *Annales* se caracterizaron por una serie de perfiles definitivos generales que definen a la historiografía del siglo XX, una serie de paradigmas como lo son el método comparativo, la perspectiva de la historia global, el postulado de una historia interpretativa o historia problema,

a la reivindicación de una historia siempre abierta o en construcción y a la teoría de las temporalidades diferenciales y de larga duración histórica. Es un reto vincular al marxismo con la historia de las mentalidades, lo cual es posible desde visiones como la de Sánchez Vázquez, que enuncia un marxismo ético donde el hombre ocupa el centro de la preocupación del historiador, el científico social, del ciudadano. La historia de las mentalidades deberá desarrollarse ante todo como una suerte de historia psicológica y social con el apoyo de otras ciencias sociales que permitan precisamente el proceso de identidad y Conciencia Histórica el uso de estas teorías históricas en la estrategia didáctica supone ver las realidades y sucesos cotidianos del devenir histórico como procesos dinámicos dialécticos, contextos sociales, políticos, económicos, generales, sucesos del espíritu humano, conciencia y sensibilidad para el estudio de imaginarios populares lo cual resulta en el fortalecimiento de la identidad y conciencia. Ver que la Historia es construida por sujetos históricos de las historias que no aparecen en los libros porque han tenido conciencia social, fortalecido su identidad por medio de la conciencia de clase que se adquiere al ser sujeto histórico de esa realidad social, de ese proceso histórico en el cual han combatido el destino manifiesto que les había sido profetizado. Por lo cual se trabajará con poemas cortos en el aula que trasmitan el sentir humano de los personajes de la época y con los cuales empaticen los jóvenes como seres humanos para lograr la motivación del saber de la época y sus vicisitudes.

2.6 La conciencia histórica en el programa de Historia de México del Centro de Bachillerato Tecnológico

La visión de la Historia de México desde el CBT para el egresado, es que le posibilite la capacidad de reflexión sobre los problemas actuales que le permitan desde su desenvolvimiento laboral en áreas tecnológicas, aportar soluciones. Por lo que debe desarrollar las competencias como:



Fig. 12 Competencias en la estructura curricular del Bachillerato Tecnológico Fuentes: (Caracol Zaragoza), (c.s., 2009) (Fotografía, 2010) (fotografía, 2010) (Fotografía, 2012) (Cervantes, 2010)

Es decir que la conciencia se entiende como la funcionalidad que el egresado presenta en su desempeño laboral y como ciudadano, un nivel de conciencia que parte de lo individual y a lo social. En el caso de cada competencia se entiende que “Participa con responsabilidad en la sociedad” le implica al egresado una conciencia de ciudadano que como parte de una empresa se pueda asumir dentro de los objetivos de ésta pero desde la perspectiva ética de su responsabilidad como individuo; en el caso de, “Se expresa y se comunica” significa que su expresión oral y escrita deben responder a las necesidades de la empresa, por lo que se espera que el egresado redacte correctamente, sin faltas de ortografía y con un amplio vocabulario; en el caso de “Se autodetermina y cuida de sí” tiene que ser definitivamente la integridad como persona que le permita tener la conciencia de llevar una vida saludable en ámbitos de lo físico y psicológico; en el aspecto de “Piensa crítica y Reflexivamente” se refiere sin duda a la capacidad del individuo para aportar soluciones prácticas para la empresa; en el caso de “Aprende de forma autónoma” representa la actualización permanente del egresado en torno a las necesidades del mundo laboral por lo que los métodos de investigación históricos están acordes; y finalmente “Trabajar en forma colaborativa” resulta en la capacidad del individuo de integrarse en equipos de trabajo que construyan opciones necesarias para la empresa.

Entonces como la Historia es el cumulo de experiencias del paso del ser humano por el mundo, es decir de su conciencia exteriorizada en los actos del pasado, esta posibilita la adquisición de las competencias y por tanto la funcionalidad del egresado. Por lo que al enseñar Historia, se debe considerar su particularidad disciplinar y los procesos de desarrollo cognitivo, razonamiento y solución de problemas. Incluso al interior de las Ciencias Sociales, la Historia mantiene su particularidad, su propósito fundamental es ayudar al hombre a desarrollar la comprensión de su devenir histórico y el de la humanidad, comprender la influencia entre los hechos, hacer un análisis sincrónico y diacrónico, el mundo de la Historia real. “al relacionar el pasado con el presente y con el futuro, los adolescentes comienzan a buscar el sentido que tiene su existencia en el tiempo con capacidades para realizar operaciones concretas como clasificación, seriación, noción de diferencias y semejanzas, noción de número, relaciones simbólicas de la realidad, y sistemas abstractos que le permitan la conceptualización y por otra parte la posibilidad de resolver problemas complejos de temporalidad y de causalidad en la historia, que impliquen la noción de continuidad y de ritmos históricos ”. (Velázquez Estrada Rosalía, *Historia. Combates por una nueva enseñanza de la Historia. Guía didáctica para los maestros*. 1996, pág. 6) La Historia debe construirse en el joven en la cronología y la periodización. El tiempo forma parte del mismo orden de las cosas, permite disponer los hechos y acontecimientos de forma coherente y común (Gizburg, 1989, págs. 198-208). Las razones tienen que ver con la necesidad de encontrar una concordancia entre tiempos diversos, es la toma de conciencia de la unidad de la humanidad. (Prost, 1996, págs. 113-133)

La conciencia es un estado cognitivo no-abstracto que permite que una persona interactúe e interprete con los estímulos externos que forman lo que conocemos como la realidad. Si una persona no tiene conciencia, se encuentra desconectada de la realidad y no percibe lo actuado, lo cual implicaría un aspecto de salud mental que no se tratará en este trabajo, pero lo que si concierne al tema es que una persona tiene su propia conciencia de acuerdo a las experiencias que recibe diariamente en el sistema económico, social, cultural, político pero que por supuesto pasaran por el tamiz de su interpretación histórica a partir de las competencias que haya adquirido. El comprender las acciones de las personas en el pasado puede lograrse al

contextualizar sus acciones racionalmente sin involucrar las emociones, es decir interpretar su actuar en su tiempo y dadas las circunstancias, lo cual se ha llamado empatía histórica.

Este es el nivel funcional que permite que el egresado pueda operar en el actuar que le sea asignado. La conciencia histórica se torna imprescindible en un panorama de desarraigo histórico que amenaza la cohesión social y fomenta la desesperanza abonada por los graves conflictos que suceden en el país y que siembran la desconfianza por la ignorancia del pasado común. Por otra parte, Joan Skolnick, Nancy Dulberg y Thea Maestre (*Through Other Eyes: Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies*, 2004, págs. 71-103) conceptualizan la empatía involucrando el compromiso afectivo y la tarea cognitiva primaria de adquirir perspectiva. Es fundamental que en el estudio de la Historia, los estudiantes puedan reconocer las perspectivas de otros no como un fin en sí, sino como la vía para adquirir un significado histórico para su práctica cotidiana. La enseñanza de la Historia, dice Carretero, continúa ligada a la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva en un contexto de tendencias homogeneizadoras, por lo cual resulta urgente apelar a la identidad histórica como fuente de legitimidad, pero orientada a la reflexión en términos históricos sobre la construcción de lo “propio” y del “nosotros”, de tal forma que su comprensión abra el enfoque desde la mirada del “otro” a la mirada hacia el “otro” (Carretero, Rosa, & González, *Enseñar Historia en tiempos de memoria*, 2006, págs. 11-34). La identidad se forma necesariamente en un contexto social, si bien la persona necesita en su inconsciente resolver conflictos internos para auto limitarse y vivir en sociedad a través del uso de la razón, esta se fundamenta en el conocimiento, de la historia personal y la historia social. La conciencia histórica vuelve la razón a la humanidad, su conciencia de la necesidad del otro y de la justicia para sí mismo y los demás. La relación de la enseñanza de la Historia y construcción de la identidad no es una relación mediada solo por la adquisición cognitiva de ciertos contenidos, sino fuertemente basada en aspectos afectivos y emocionales. (Carretero & Montanero, pág. 7) La comprensión empática requiere del reconocimiento de la otredad fundamental que existe en las personas más allá de uno mismo. Reconociendo sus valores, actitudes, creencias e interacciones, lo cual también es conciencia histórica. La perspectiva histórica en este sentido ayuda a ser más tolerante, lo cual debe servir para hacer una diferencia en la vida de los estudiantes y de la sociedad.

Hemos visto que la conciencia es la forma de cómo se percibe un individuo en el mundo y que para la psicología es un estado cognitivo no abstracto que le permite interactuar e interpretar los estímulos externos. Que la conciencia histórica es un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano necesarios para la vida cotidiana. Y que la conciencia social y la identidad se construyen en la interacción con otros, en la concreción de expectativas, que este proceso por el cual pasa el adolescente puede ser apoyado mediante la enseñanza del método de investigación histórica que le ayude a comprender su presente. Asimismo la concepción del materialismo histórico sobre la conciencia histórica es que esta se determina por la estructura económica, es decir por las relaciones de producción dominantes, las cuales son capitalistas, por lo cual la conciencia histórica, la que reproduce la institución escolar esta necesariamente ligada a la ideología capitalista. De forma complementaria los *Annales* surgen ligados al mundo de los movimientos sociales, políticos y contestatarios por lo que los primeros Annales, a cargo de Marc Block, se encargarán de problematizar, es decir se ocuparan de historizar los conceptos económicos en un contexto dado de evolución histórica. A su vez los segundos *Annales* cuyo brillante expositor fue Fernand Braudel, se enfoca en desconstruir la noción de tiempo burgués y construir realidades histórico sociales para cada realidad y proceso social humano. Los terceros Annales, cuyos exponentes notorios son Jacques Le Goff, Carlo Ginzburg, Edoardo Grendi, Giovanni Levi y Carlo Poni; estudian de alguna manera a partir de las estructuras relacionadas con la vida cultural, las estructuras sociales de sometimiento y división entre los géneros que son funcionales en el capitalismo. De esta forma se analizó en relación al programa oficial para los CBT de la Historia de México el lograr la reflexión del estudiante en torno a los problemas actuales para desenvolverse en su área laboral, situación no debe limitarse a tal acción sino a crear conciencia con la interpretación histórica para que los estudiantes puedan reconocer perspectivas de otros en el tiempo no como un fin en sí sino como vía para adquirir un significado histórico para su práctica cotidiana por lo que este capítulo alcanzo su objetivo y en el próximo se ahondará en el cómo se lleva a cabo tal fin.

Capítulo III. La práctica docente en la Conciencia Histórica

Ahora que se ha definido que es la conciencia histórica es importante conocer el cómo y a través de qué se puede lograr que la Historia forme esa conciencia y a cuenta de ello será necesario definir cuál es el enfoque teórico que permite precisamente construir un proceso de Conciencia Histórica.

El contenido de este capítulo es la razón de la enseñanza de la Historia, como se construye la visión de la práctica docente enfocada en provocar un cambio de actitud en el alumno y al docente que le ayude a adaptarse a su entorno para no homogeneizarse con el mismo y a la vez formar decisiones que le permitan construir con otros seres humanos opciones de vida. Se comparan los modelos de conocimiento según Adam Shaff y su relación con el constructivismo. De esta forma se sugiere el modelo de enseñanza sociocultural de Vygotsky que algunos autores han ligado al constructivismo. Se razona su papel preponderante en la formación de la conciencia y la interiorización del aprendizaje con otros y en este sentido la formación consciente de nuevas relaciones en el aula que no perpetúen las existentes. Se muestran las estrategias usadas alrededor del material didáctico y su fin. Se estudia el papel del docente en su práctica cotidiana para poder reconocerse como ser humano y no como omnipotente y se incluyen los materiales aplicados y explicados de las prácticas docentes I y II.

Será necesario en la enseñanza de la Historia definir su objeto de estudio como la revisión del presente, pasado y prehistoria del hombre y considerar el estudio de los seres humanos en el tiempo. Dar cuenta de los grandes procesos sociales y colectivos. Historia social, económica, cultural y del poder. Abarcar el campo de las estructuras profundas, de las realidades subyacentes, de duraciones largas y colectivas. Utilizar la noción de tiempo que descompone los múltiples tiempos y crea una noción nueva del tiempo y de la duración. Analizar también las coyunturas y procesos largos. Criticar y superar la idea lineal simplista de progreso. Usar fuentes múltiples y nuevos puntos de apoyo como la fotografía aérea, el Carbono 14, la dendrocronología, el estudio de series, la iconografía, los programas multimedia, etc. Asumir conscientemente los sesgos, presupuestos y determinaciones diversas. Abarcar todo lo humano porque es historiable, de perspectivas globalizantes. Usar el método comparativo para trascender las barreras cronológicas, espaciales y temáticas del problema que se aborda. Considerar a la Historia abierta y en construcción. En la opinión de la Dra Frida Díaz Barriga

(La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias Sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social., 1993, págs. 29-34) relacionarla con otras ciencias sociales. Ubicarla como proyecto científico específico y distinto de las ciencias naturales y que debido a su carácter interpretativo, crea modelos, hipótesis y explicaciones globales. Una Historia crítica y desconstructora de las evidencias y visiones comunes y dominantes. Alejada del positivismo. (Aguirre Rojas C. A., 2005, pág. 61)

La enseñanza de la Historia tiene que dar cuenta de la complejidad de los procesos que estamos viviendo, lo cual implica además de considerarla con una visión de larga duración, observar que...

los resultados de cada encrucijada histórica han sido siempre el fruto de la confrontación y el combate entre distintos proyectos de futuro, igualmente impulsados por clases sociales o por grupos humanos, entonces la historia que hemos vivido y construido no era la única posible que podía desarrollarse, y sólo se ha afirmado sobre la derrota y el sometimiento de las varias otras historias alternativas, vencidas pero igualmente factibles. (Aguirre Rojas C. A., 2008, pág. 35)

Lo que se enseña sobre Historia entonces debe servir para responder a las necesidades educativas de los destinatarios y el desarrollo de capacidades, por lo que será imprescindible considerar el grado de desarrollo propio de cada grupo de edad, la selección de contenidos y enfoques para construir fundamentos y conocimiento histórico elaborado a través de desarrollar competencias como la noción de tiempo convencional, el dominio de la situación espacial de objetos, localidades o unidades geográficas más amplias hasta formular análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de paisajes y realidades sociales. Introducir la metodología de la enseñanza problema para que el estudiante reúna información, construya hipótesis y analice y clasifique las fuentes, es decir,

Enseñar Historia usando los instrumentos del historiador. (Prats, 2001, págs. 15-18) Resulta imposible explicar adecuadamente los procesos culturales, las formas de conciencia, los elementos del imaginario social, las figuras de la sensibilidad colectiva, etc., sin considerar también las condiciones materiales en que se desenvuelven y apoyan todos esos productos, y todas esas manifestaciones diversas de los fenómenos intelectuales, y de la sensibilidad humana en general. (Aguirre Rojas C. A., 2008, pág. 45)

Precisamente los fines de la Historia son la comprensión del presente, preparar a los alumnos para la vida adulta, despertar el interés por el pasado, potenciar el sentido de identidad que implica tener conciencia de los orígenes, comprender las propias raíces culturales y de la herencia común, contribuir al desarrollo de las facultades de la mente mediante el estudio disciplinado. Lo cual nos remite al problema de la causalidad histórica que implica decir por qué ocurrieron los hechos, cuáles fueron los factores y dar una explicación intencional y causal; tener empatía histórica; comprender las formas para adquirir, obtener y evaluar información del pasado; y sistematizar para transmitir organizadamente lo estudiado del pasado. (Prats, 2001, pág. 17)

3.1 La nueva visión de la práctica docente

¿Cuál es la visión de la nueva práctica docente? La nueva visión de la práctica docente debe ser sin duda practicar una enseñanza que resulte para el estudiante en un cambio de actitud que, en una defensa ante el complicado entorno socioeconómico, cultural, humano que necesita vivir posibilite la adaptación al medio donde se desarrolla cotidianamente sin que su conciencia e identidad se homogenice, se masifique, se adoctrine sino que le doté de habilidades para tomar decisiones que puedan construir con otros seres humanos opciones de vida.

La sugerencia entonces gira en torno a mostrar las decisiones que han tomado los sujetos históricos en determinados momentos como lo es en este caso la independencia de las Colonias de América, en especial de la Nueva España. Conocer como esas decisiones fueron influenciadas por un contexto social, económico, político, cultural, antropológico y contrastar

como hoy se toman decisiones influidas por esos mismos contextos y sin conciencia de ello, sin conciencia de la propia necesidad e identidad. Y así como esos participantes de la época fueron sujetos históricos, hoy también lo son ellos con su toma de decisiones. y destacar ante todo que se tienen resultados, consecuencias, que pueden quizá ser diferentes y pudieron ser diferentes por los protagonistas que en estos hechos participaron.

Es una nueva visión de la práctica docente porque la pretensión es destacar y rescatar a la Historia como formadora de conciencia e identidad, como esencia del paso del ser humano, como la nodriza de los conocimientos necesarios para seguir construyendo la humanidad. La función del profesor como constructor de la estrategia en todos los aspectos constituye una innovación en este planteamiento de la necesidad de una concepción teórica de la enseñanza de la Historia como formadora de Conciencia Social, porque al dar la anterior perspectiva del análisis se parte de la idea falsa de que el profesor o bien es omnipotente o ya está formado totalmente y no necesita aprender, ni siquiera de sí mismo. Nada más alejado de la realidad, por ello se hace urgente una visión completa del panorama de enseñanza, es decir la inclusión del análisis del maestro por medio de mecanismos que le muestren su actuación en la relación pedagógica, una autoevaluación permanente de su actuar para concientizarse. A final de cuentas es el tema principal en el planteamiento del problema, es decir por qué cursos de Historia van y vienen y no hay un cambio sustancial en el actuar de quienes la estudian e incluso de quienes la enseñan, la estrategia de la práctica docente entonces estaría incompleta hasta que se incluyera además de los aspectos teóricos de conocimiento de la historia y su enseñanza, al autoconocimiento docente centrado en el proceso de enseñanza.

3.2 Los modelos de conocimiento

El profesor de historia necesita un marco teórico pedagógico que encuadre su práctica docente y en ese afán se debe recordar que Schaff explica “Empecemos por la tríada que aparece en cada análisis del proceso de conocimiento (con la evidente reserva de la terminología diferenciada): sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento como producto del proceso cognoscitivo.”. Ello da lugar a tres modelos de conocimiento en los que será

determinante la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento que se traduce en el conocimiento producido. Estos tres modelos son el pasivo contemplativo, cuyo resultado de conocimiento es un reflejo o la copia del objeto “está asociado históricamente a la llamada definición clásica de la verdad, que proporciona el fundamento teórico necesario de la tesis, según la cual un juicio es verdadero cuando lo que enuncia concuerda con su objeto” (Schaff, 1974, pág. 83); el modelo idealista y activista o también solipsista¹¹ es lo opuesto al anterior, pues predomina el sujeto que “percibe al objeto de conocimiento como su producción” (Shaff, 1977, pág. 85); y el modelo dualista de la teoría del reflejo en el sentido activista, en la que “se atribuye un papel activo al sujeto que a su vez está sometido a condicionamientos diversos, en particular a determinismos sociales, que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente”. (Shaff, 1977, pág. 86) La enseñanza aprendizaje de la Historia requiere este último modelo en el cual la relación cognoscitiva entre el sujeto y el objeto mantiene su existencia objetiva real, a la vez que la interacción produce el conocimiento histórico. El sujeto es el principal en esta interacción, es el agente que registra activamente las sensaciones originadas por el medio ambiente, por tanto el conocimiento científico; en este caso la Historia, se construye de una manera objetiva–subjetiva; objetiva porque es reflejo del objeto de conocimiento, por su validez relativa y la eliminación de su coloración emotiva; subjetiva en tanto que es el resultado del papel activo del sujeto cognoscente, el estudiante. El conocimiento se vuelve un proceso, al igual que la verdad, pero si el conocimiento de un objeto es infinito el proceso está lleno de verdades parciales que la humanidad establece en las distintas etapas de su desarrollo histórico. (Schaff, 1974, pág. 87)

3.2.1 El Modelo sociocultural y la historia

El Paradigma sociocultural, asociado por varios autores al constructivismo, es desarrollado por L. S. Vigotsky a partir de la década de 1920, en éste empleó una forma integrada para relacionar cuestiones como el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura. Se interesó en cómo hacer uso de principios y normas psicológicas en el campo pedagógico, en

¹¹ Del lat. solus ipse, uno mismo solo (s. m.) Posición filosófica de carácter radical que mantiene que sólo existe el propio yo y que el resto del mundo no es más que una simple representación en la mente del sujeto. El país. (16 de Mayo de 2012). *Diccionarios*. Obtenido de <http://definicion.de/conciencia/>

parte quizá por intereses prácticos, manifestados por sus compromisos y convicciones de coadyuvar activamente en el proceso histórico de la construcción de una sociedad nueva, y también, en parte, por el interés teórico – académico de buscar afanosamente la comprensión y la mejora de las distintas situaciones y prácticas educativas [educación básica, educación especial y educación científica]. Sostuvo que el aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo por lo que las estrategias y técnicas de enseñanza se enfocan en la creación de la Zona de desarrollo Próximo [ZDP] que es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Hernández Rojas, 2000)

El constructivismo, de manera general, es un modelo didáctico basado en el dualismo de la teoría del reflejo en el sentido activista; “el constructivismo es la idea que sostiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Carretero M. , 1993, pág. 39) dando como resultado el conocimiento que responde a los esquemas que ya posee el individuo por lo que dicha construcción depende de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o actividad o tarea a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002, pág. 27)

Así tenemos que las corrientes constructivistas de manera general estudian el funcionamiento y contenido de la mente (constructivismo psicológico de Piaget); su foco de interés está en el desarrollo de dominios de origen social (Vygotsky, Escuela sociocultural sociohistórica); y consideran que la construcción del conocimiento es subjetiva, que no es posible formar representaciones objetivas o duraderas de la realidad, solo existen formas viables o efectivas de actuar sobre la misma (Maturana). En este estudio particularmente se ha retomado a Vygotsky que explica cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales históricos e institucionales, como las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano caracterizado por la divergencia étnica o cultural, por lo cual considera importante la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, págs. 25-29).

Vigostky, de origen Judío, nació en la ciudad de Orsha, en Bielorrusia, en 1896. Fue reconocido como un niño precoz, que recibió una cuidadosa educación tutorial en los niveles de educación básica; terminó en forma destacada sus estudios, demostró interés en las artes y humanidades. Su formación se vio influida por autores como Hegel y Spinoza. Propugnaba por un estudio psicológico y científico de la conciencia, con base en la filosofía marxista. Trabajó con Luria¹² y Leontiev¹³. Fue iniciador de trabajos neuropsicológicos. Su obra se puede distinguir en tres etapas: la primera orientada al estudio de la actividad mediada semióticamente, que fue experimental en su mayoría; la segunda etapa de análisis de los sistemas interfuncionales y la definición de la unidad de la palabra como objeto de análisis de la conciencia; y la tercera etapa de estudio del sujeto situado en sistemas específicos de interacción social. Los significados del lenguaje son vitales para la formación de una conciencia histórica que, de hecho, a través del lenguaje teórico modifique los significados incorrectos que los estudiantes han formado en sus experiencias diarias. “En la etapa siguiente la conciencia comienza a tener un carácter concreto- inmediato, y las palabras a través de las cuales refleja el mundo, suscitan un sistema de enlaces concretos-inmediatos.” (Luria, 1984, pág. 59) En la tercera etapa, que es la que compete a los estudiantes de nivel medio superior, Luria enuncia que, “Sólo en la etapa culminante la conciencia adquiere un carácter lógico verbal abstracto, diferente al de las etapas anteriores tanto por su estructura semántica como sistémica, aunque en esta última etapa los enlaces característicos de los estadios anteriores se conservan de forma encubierta.” (Luria, 1984, pág. 59) Cabe mencionar que el autor considera que en ocasiones los estudiantes pueden estar en la segunda etapa, la de los enlaces concretos-inmediatos, de ahí la importancia de que se creen las condiciones de la ZDP; “Esta zona (ZDP) le daría la pauta,

¹² Alexander Romanovich LURIA, psicólogo y médico, nació el 16 de Julio de 1902, en Kazan, Rusia. Hijo de padres judíos, Roman A. Luria, médico, y Eugenia Hasskin. Era un prominente psicólogo soviético que realizó avances en muchas áreas, incluyendo la psicología cognitiva, los procesos de aprendizaje y el olvido y retraso mental. En los primeros años de la década de 1930 dirigió dos expediciones a Asia Central donde investigó los cambios en la percepción, solución de problemas y memoria, asociados con cambios históricos económicos y educativos. Tales investigaciones confirmaban su postura histórico-cultural. (scribd.com, 2010)

¹³ En el II Congreso de Psiconeurología (1924) LEONTIEV presentó *Los Métodos de Investigación Reflexológica y Psicológica*, ponencia que constituyó su presentación en la comunidad psicológica. Luria y Leontiev integraron su grupo de trabajo inicial -dirigido por Kornilov- en el Instituto de Psicología de Moscú, donde analizaron críticamente la psicología que imperaba en la Unión Soviética (reflexología), fundamentándola -no de manera dogmática- en el marxismo; el producto de sus investigaciones fue presentado en los libros *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores* y *Pensamiento y Lenguaje*. Vygotsky incursionó en investigaciones neuropsicológicas a través del estudio de los sistemas funcionales neuronales. (Monroy Farias, 2006)

con la ayuda del ejemplo o de la educación, de pasar del pensamiento real-concreto al abstracto.” (Luria, 1984, pág. 74)

El aprendizaje dentro del esquema sociocultural, asume características que lo hacen diferente a otras aproximaciones teóricas, a saber: 1) es un proceso social y cultural, involucra la mediación¹⁴ de otros y el uso de artefactos culturales, 2) un proceso en donde se posibilita el conocimiento distribuido y 3) un proceso que ocurre dentro de contextos y prácticas socioculturales. (John – Steiner y Mahn 1996 citado por Hernández Rojas. (1999), pág. 4)

Vygotsky explica las etapas de desarrollo en tres categorías que pueden orientar al docente sobre las estrategias a elegir, la primera de ellas la refiere como, “Estadio del montón, del caos o fase sincrética: en el que los sujetos se muestran incapaces de clasificar y sin analizar las características reúnen los objetos en un montón.” (Luria, 1984, pág. 77) Explica que el estudiante no conoce conceptos, no identifica la materia, no tiene mucho menos elementos de análisis. La segunda categoría es: “Complejo en cadena: los sujetos esforzándose por encontrar qué es lo que designa la palabra sin sentido, reúnen los objetos no según un rasgo estable, sino de acuerdo con distintos rasgos, cambiantes que los caracterizan, por lo tanto concretos.” (Luria, 1984, pág. 78) En esta etapa se requiere de materiales que ayuden en el proceso de comprensión a los estudiantes. Y finalmente el, “Proceso de clasificación categorial: el sujeto es capaz de analizar, tratando de encontrar el concepto, establece hipótesis con la palabra, hasta llegar a elaborar una categoría abstracta, sus operaciones son realizadas en un plano lógico – verbal.” (Luria, 1984, pág. 78) El estudiante es capaz de analizar y producir a través del lenguaje nuevos conocimientos, lo cual es tomar conciencia, comprenderse en el contexto histórico en el cual se vive, considerarse dentro de las categorías históricas, como sujeto histórico resultado de la experiencia de la humanidad. Se construye entonces la posibilidad de que el joven pueda edificar sus propias categorías, pueda aprender por medio de sus hipótesis. En relación con

¹⁴ Los mediadores para Vygotsky son de dos tipos, simples y sofisticados, los primeros son objetos como herramientas, recursos materiales, equipos de cómputo, etc; los segundos se refieren a los signos y el lenguaje. Estos últimos también son parte de la llamada “mediación instrumental”. El lenguaje, la escritura, los esquemas, los mapas, los dibujos, las obras de arte, entre otros similares son instrumentos de mediación. El lenguaje permite crear conciencia de uno mismo, lo cual logra el individuo cuando interactúa con otros.

esto la experiencia de los estudiantes esta siempre en dos planos, los acontecimientos reales y los esquemas mentales propios que han adquirido.¹⁵

La *co- construcción* del conocimiento en compañía de otros se vuelve aplicable en contextos en los que la sobrepoblación del aula hace difícil la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, casos que son muy comunes en escuelas públicas. Por otra parte no se trata de quitar responsabilidad al profesor y dar todo el peso al autoaprendizaje, sino que la idea es que el profesor cree las condiciones psicopedagógicas para que en el aula se cree un ambiente de aprendizaje en el contexto sociocultural que ayude a fortalecer “la cooperación, la interdependencia mutua entre lo cultural-social y el desarrollo psicológico” (Hernandez Rojas, 1999 , pág. 4) y se aleje de la competencia y deshumanización del contexto de los paradigmas actuales que desde el Estado se fomentan. En el aula se recrea el poder y la sumisión, es como un Estado en pequeño, hay quienes están dispuestos a hacer lo que se les diga y otros que no lo harán pero tampoco propondrán nada o en el peor de los casos romperán la estrategia del maestro cuando este explique, el docente entonces puede optar por dos soluciones, imponer su autoridad y remarcar la relación de poder que debe perpetuar o bien crear las condiciones de interacción necesarias para que se logre el propósito del aula que es tener un espacio para aprender y no para luchar por el poder o perpetuarlo, un espacio para aprender incluso de las actitudes de otros y mejorar las propias. En el C.B.T. existe esta necesidad de no volverse un trabajador inconsciente, súbdito del poder y si un trabajador propositivo, con iniciativa y que reconozca su fortaleza en sus compañeros y en el mismo docente, uno más de la clase.

Por otra parte, las estrategias de enseñanza constituyen una gran ayuda en cuanto al apoyo de procesamiento que pueden lograr en el joven. Estas estrategias se han denominado de aproximación impuesta y de aproximación inducida. Las primeras consisten en modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje y los segundos se enfocan en entrenar o promover en los aprendizajes el manejo de los procedimientos que les ayuden en la construcción del conocimiento por sí mismos. Lo que corresponde al profesor es la aproximación impuesta, pues deberá diseñar los materiales de enseñanza y tener bases para

¹⁵ www.Stellae.usc.es/red/blog/view/6474/mediacion-vygostky

realizar una interpretación y lectura del proceso y proponer mejoras con recursos apropiados que apoyen sus decisiones. (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, págs. 31-33)

La didáctica basada en el paradigma sociocultural tiene como misión modificar la creencia de los alumnos en torno a que la Historia es poco práctica; generalmente creen que la Historia no les servirá de nada para el trabajo, es conocimiento muerto, sin ninguna relación con su presente. Sin embargo, además de las competencias que el joven bachiller necesita para el aprendizaje de la Historia y que fueron expuestas antes, el docente debe estimular, a través de éste paradigma, la habilidad de la formación de la conciencia histórica que sin duda debe remitirse a la conciencia moral que se entiende como un “espacio ambiguo y conflictivo desde donde los individuos se socializan aceptando represiones, y desde donde las sociedades progresan reconociendo trasgresiones” (Cullen, 2004, pág. 137). Es por tanto un espacio ético que posibilita la libertad “de la esclavitud interna, la aceptación consciente de ciertas verdades respecto de sí mismo y de los demás...aquí hay mucho material fascinante en espera del historiador que quiera convertirse en historiador de las ideas y que resista la tentación de aplicar en su contra el psicoanálisis en sus inicios, sin ir más allá”. (Erikson E. , 1981, pág. 161)

En relación a lo anterior, el socioculturalismo de Vygotsky permitirá una visión del estudiante adolescente que le permita conocer y explicarse su realidad, pues en estudios que se han realizado, se ha comprobado que los adolescentes, a diferencia de los niños, son capaces de identificar los procesos de acumulación de dinero y medios de producción pero sin una visión comprensiva e interrelacionada de la organizada socialmente, es decir que no articulan los fenómenos sociales, económicos, ni políticos. (Díaz Barriga Arceo, 1993, págs. 29-34) En otras palabras, remite a que conocen lo concreto pero sin conciencia.

Aplicado a la Historia, este modelo de enseñanza tiene el objetivo de crear sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida. En este sentido, el constructivismo sociocultural debe promover aprendizajes como la construcción de conceptos o categorías histórico sociales básicas, el desarrollo de la noción del tiempo histórico que implica identificar la cronología, la sucesión causal, la continuidad temporal, la solución de problemas referidos a contenidos sociales (juicios históricos), la comprensión de la causalidad multideterminada de la historia, el análisis de los mecanismos de empatía y comprensión de las

motivaciones y razonamientos de los sujetos históricos que implica cinco niveles, desde la ausencia, los estereotipos, la basada en la propia historia cotidiana, la restringida y la histórica contextual; el análisis de las falacias en la explicación histórica, el análisis contrastante de las formas de vida, costumbres, valores, etcétera, de las sociedades pasadas y presentes. Y que forma de alguna manera los peldaños en la construcción del conocimiento histórico en los estudiantes comenzando por el absolutismo donde se encuentran quienes creen que la verdad histórica que presenta el profesor o el texto es absoluta; el relativismo radical en el que los aprendices piensan que todos tienen su verdad; y la epistemología evaluadora es la confrontación de las verdades durante el proceso de creación del conocimiento. Se reafirma con todo esto la necesidad de la función mediadora del docente para que clarifique las exposiciones, analice las condiciones particulares sobre las que ocurren acciones, destaque los elementos estructurales, el papel de los agentes históricos, explique el enfoque historiográfico que permita relacionar estos elementos para que contribuyan a la discusión crítica y colectiva de posibles hipótesis explicativas sobre los vínculos existentes. Y finalmente el pensamiento crítico para que el estudiante pueda desarrollar aseveraciones sobre el objeto de conocimiento que se juzga, comprender la explicación teórica, el mecanismo hipotético, proporcionar y juzgar la evidencia de una tesis, y realizar una evaluación y juicio que permita tener una postura. (Díaz Barriga Arceo, 1993, págs. 29-34)

Por medio del recurso de imagen y texto se busca que los estudiantes reconozcan sus emociones en las de los criollos y españoles de la época previa a la independencia, la función mediadora del docente es la clarificación del lenguaje usado en el contexto histórico, la explicación de la razón de la aparición de las castas y la relación de éstas con el proceso de la independencia y a la vez la vigencia o no de la discriminación en el actual momento histórico lo cual les llevaría a plantear problemas e hipótesis que es precisamente saltar del estadio de complejo o cadena al del proceso de clasificación categorial según Luria, y que es lo que produce conciencia en el estudiante, en general en el individuo.

En conexión a esto, en el CBT el profesor tiene alumnado que difícilmente atiende a la explicación de conceptos que le resulten ajenos, por lo que es fundamental acercar esos conceptos a lo cotidiano, por ejemplo sobre la independencia en un contexto en el que se cursa

una carrera tecnológica que pretende incorporar al trabajo al estudiante la historia se vuelve parte de ese contexto necesario para comprender el hoy y el profesor entonces parte de la dependencia global de los países que formados en bloques económicos buscan obtener los mejores mercados para sus productos, o bien los menores costos de insumos como la mano de obra y se habla sobre la migración consentida en momentos y limitada por otros según convenga a la industria del país vecino, Estados Unidos y de los convenios comerciales con constructoras y bancos españoles y entonces la pregunta imperante para problematizar la historia debe ser: ¿se buscaba realmente la independencia en la Nueva España? ¿Para qué se inició el proceso de independencia?, ¿qué papel jugaron los españoles, los criollos, los indígenas en ese entramado?, ¿Qué podemos aplicar a nuestra historia cotidiana de este hecho histórico? Lo que se busca en el papel de mediador es mostrar que un hecho histórico nos lleva a la interpretación de los sucesos que se viven cotidianamente, que se comprende la situación dada y hasta se puede proponer soluciones de los problemas que van figurando en el avance del conocimiento.

3.2.2 Estrategias de aprendizaje en el contexto sociocultural

Las estrategias persiguen el objetivo de ayudar a internalizar el conocimiento resultado de la interacción con los otros donde se construye el conocimiento por medio de los distintos significantes y de los signos usados en la participación con el grupo, debido a que el conocimiento sucede en dos planos, el social y el psicológico “el organismo, que experimenta determinadas necesidades y que tiene ciertas formas de actividad, refleja las condiciones del mundo externo y elabora determinada información.” (Luria, 1984, pág. 22).

En los materiales que son propuestos el enfoque debe situarse en las tres categorías que menciona Vygotsky, por lo que se debe dar una lectura clara, sencilla algo concreto al alumno con el que pueda ordenar el caos para poder tener una idea del tema, de la materia y algunos conceptos y pueden servir los mapas mentales y los carteles que hablen en imágenes del tema. En un segundo momento puede trabajarse con los cuadros de doble CQA, con crucigramas, cuadros sinópticos y mapas mentales pero esta vez elaborados por los estudiantes y en un tercer momento del trabajo del estudiante puede establecer hipótesis de las situaciones que

respondan a las preguntas del inicio de tal forma que al escuchar su discurso, se pueda evaluar el grado de conciencia del estudiante en cuanto a si puede enunciar el conocimiento, puede relacionar y no solo repetir, puede establecer una hipótesis. La idea es que desde un lenguaje sencillo pueda ampliarse el potencial de aprendizaje del alumnos y el conjunto de alumnos, ya que la experiencia es que si uno de ellos logra enunciar lo que ha conocido a manera general otros le imitan siempre y cuando el alumno que quiera experimentar el aprendizaje no tenga limitaciones personales como lo puede ser la excesiva timidez.

Aspectos que deben considerarse al elaborar material didáctico según Díaz Barriga y Hernández Rojas ver figura 10 y 11.

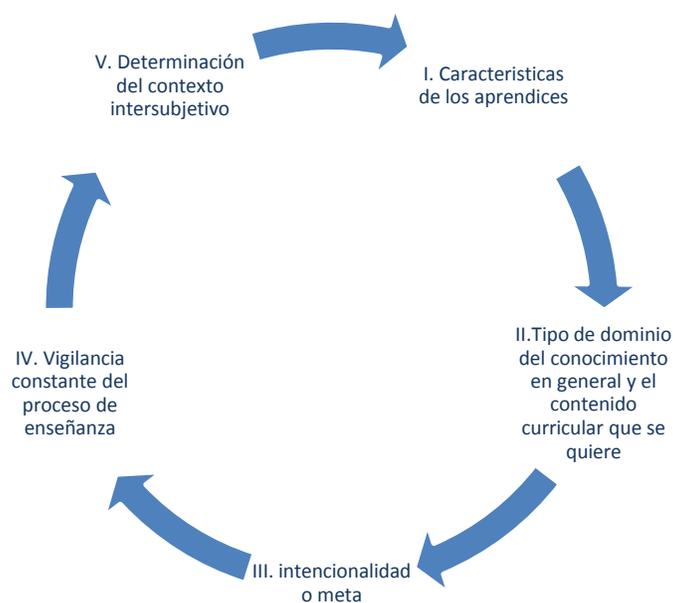


Fig. 13 Ciclo de proceso de aprendizaje de la Historia en el bachillerato

El profesor parte de una evaluación diagnóstica de las características particulares de los estudiantes en cuanto a su forma de aprender, es decir que conviene saber su canal de aprendizaje es decir si son kinestésicos, visuales o auditivos para considerarlo en las estrategias a implementar. En cuanto al tipo de dominio del conocimiento en general, se refiere a las habilidades de lecto-escritura de los estudiantes, y en cuanto a los contenidos se tiene como unidad de medida a los niveles de construcción del conocimiento histórico, el absolutismo, el relativismo radical y la epistemología evaluadora. Las intencionalidades, serán sin duda algunas a elección del profesor como por ejemplo -Comprender la causalidad multideterminada de la

historia-. En cuanto a la vigilancia constante, deberá realizarse por medio de los procesos evaluativos de la asignatura. Y finalmente la determinación del contexto intersujeto es posible por medio de conocer a través de la historia su papel en la sociedad, Reconstruir su conocimiento histórico para tener identidad, es decir saber el por qué se tiene esta sociedad y como se llegó a ella, además de demostrar sensibilidad ética y estética ante el patrimonio histórico entre otras tantas intenciones.

Estrategias de enseñanza

| Nombre de la Estrategia | Características | Ventajas |
|----------------------------|--|--|
| Objetivos | Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendiz | Se piensa como estrategia debido a que ubica al estudiante y al maestro en cuanto al resultado a obtener. Sin ella el caos en el alumno es mayor. En el contexto actual serían competencias a desarrollar. |
| Resúmenes | Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito | Enfatiza conceptos clave, principios y argumento general |
| Organizadores previos | Información introductoria y contextual | Tiende puente cognitivo entre información previa y nueva |
| Ilustraciones | Representaciones visuales de objetos o situaciones | Facilitan la comprensión de una teoría o tema específico |
| Organizadores gráficos | Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información | Ayudan a la comprensión y retención de los contenidos |
| Analogías | Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo) | Facilitan la comprensión de contenidos |
| Preguntas intercaladas | En la situación de enseñanza o en un texto | Mantienen y favorecen la práctica, retención y obtención de información |
| Señalizaciones | Se hacen sobre un texto o en la situación didáctica | Organizan y realzan la importancia del contenido |
| Mapas y redes conceptuales | Son representaciones graficas de esquemas | Identifican conceptos, proposiciones y explicaciones |
| Organizadores textuales | Son organizaciones retóricas de un discurso. | Facilitan la comprensión y el recuerdo. |

Fig. 14 Estrategias de enseñanza Fuente (Diaz Barriga Arceo & Hernandez Rojas)

El cuadro de la figura 11 muestra las formas en que el profesor puede ayudarse para lograr las metas de aprendizaje de la historia y propiciar un ambiente que permita a su vez estar atento al proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo las estrategias por si mismas no funcionan, sólo son instrumentos del mediador del aprendizaje que es el profesor, la practicante en el caso presente. Para cumplir con ese cometido es importante una reflexión de la actividad del profesor o la practicante con los instrumentos de mediación y la función mediadora con los estudiantes.

3.3 La razón de una reflexión permanente del docente sobre su práctica

En momentos económicos grises como los que se avizoran resulta inspirador para el sentido de vida del profesor de Historia la perfección constante de la práctica docente. Los profesores, simples humanos, ¿dioses?, dotados de imperfección, en la mayoría de las veces inconscientes de la necesidad de restablecer la utopía que abrigaron en sus corazones por los años de sufrimiento psicológico y que alguna vez se anidó después de leer la “*Pedagogía de la esperanza*” de Freire que movía el sentir con los otros y para los otros. Algo perdido y difícil en estos tiempos, que implica una búsqueda ególatra y a la vez para compartir con los demás, sobretodo porque significa entrar en el laberinto del mismo ser y quizá por medio de ello descubrir ¿Quiénes son los demás para los profesores? ¿Se debiera mejorar la práctica docente en función de los otros y para los otros? Entonces ¿Sólo por ello o también por un poco de vanagloria, de reconocimiento? ¿Qué necesidades inconscientes están en un profesor para ubicarse en esta ardua labor?

Una reflexión permanente hace necesario el conocimiento de la conciencia profesional de un docente, conocer su observación minuciosa y consciente en el presente, lo cual ha sido nombrado la conciencia concentrada y conocer esto mismo pero en el futuro, lo cual a su vez se nombra como la conciencia secundaria (Peter, 2002, pág. 114) ¿Qué es lo que piensa un profesor de recién ingreso? Aun cuando hay muchas perspectivas, dos abismales servirán para discutirlo. Por un lado estará el novato que cree saberlo todo o poseerlo todo y con altivez se enfrentará a la primera clase; y por el otro aquel que quizá cree no saber nada y de esa manera con soberbia también tendrá su primera experiencia. De estos dos retos de la primera clase,

podemos deducir que ninguno de los dos puede desprenderse de quién es en ese momento, pero lo que sí puede ocurrir es que alguno de los dos, aquel que haga uso de la reflexión empírica de su primera sesión frente a grupo como docente, podrá modificar su actuar, y aquí viene precisamente la conciencia secundaria, la necesidad del docente por el dolor que siente en ese primer encuentro con el grupo, le hará recapitular su actuación y sus experiencias como estudiante frente a alguno de sus profesores.

Las respuestas para la práctica docente, si además el profesor principiante no tiene una formación pedagógica, necesariamente derivarán de los ejemplos de profesor que vivió en su etapa de estudiante y aun cuando no sean los más acertados e incluso los mejores, serán los que está en posibilidad de repetir por la condición de su ser, su personalidad¹⁶; indispensable es entonces normar y formar la necesaria práctica docente, conocer la teoría y llevar a cabo la práctica de la docencia. Pues si el novato tiene esta fortuna de reflexión guiada a la luz de la revisión teórica, de la reflexión grupal con sus compañeros docentes novatos los resultados serán notablemente diferentes. La posibilidad de revisión será completa en cuanto a la disciplina y la formación pedagógica, es decir, el sentir de los iguales podrá ser compartido y enriquecido.

En los CBT aunque ligados a la Secretaría de Educación del Estado de México se han contratado profesores con carrera distinta a la de profesor normalista, pueden ser ingenieros, licenciados, historiadores, sociólogos, lingüistas, etc. sólo en una reducida parte son normalistas pero con la característica de haber cursado la normal después del ingreso a la institución. Los cursos intersemestrales son últimamente sobre el contexto de la Reforma Educativa, y algunas conferencias sobre competencias. Ningún curso capacita al docente sobre su especialidad, mucho menos sobre la importancia de la conciencia del actuar docente, esta preparación si el docente la necesita debe buscar alternativas personales para costearla y cursarla.

¹⁶ Es “la organización única de características que determinan la norma típica o recurrente de conducta de un individuo.”Whittaker O., James, *Psicología*, Interamericana México 1986 pág. 569

3.3.1 Del dolor a la conciencia

En el proceso de ser docente, el profesor pasa por momentos de conflicto que se expresan en conductas que le llevan a no actuar, no hacer pensar a los alumnos, no conseguir los objetivos, no querer enseñar nada. En fin, múltiples conductas que reflejan, sin lugar a dudas, su estado emocional, quizá exterior pero lo relacionaremos sólo con la clase. Es el inicio de un círculo vicioso que no puede ver, que comienza en la inquietud, la soledad, la dificultad, la inseguridad; para entonces el profesor pasa del pánico al retroceso ante cualquier obstáculo y luego a la apatía, a la vergüenza, a la indisciplina; vive preso de sus emociones, de sus sentimientos y deseos; se ha colocado en el lugar opuesto a la humildad¹⁷. La culpa a los demás tiene cabida aquí, el gobierno, la escuela, las familias, la zona, la disciplina, todo. La conciencia se ha esfumado. La depresión quizá haga presencia y para entonces el profesor dudara en serlo. Nada más alejado de su felicidad. Sin embargo, como dice Rosseau “Aquel que no conociese el dolor no conocería la ternura de la humanidad, ni la suavidad de la conmiseración; nada le movería; no sería sociable, sería un monstruo entre sus semejantes” (Rosseau & Jacobo, 2011, pág. 74) Pero para procesar, para aprender de este dolor es necesario concientizarlo, es decir, conocerlo, observarlo, aceptarlo, y volverlo a los propósitos de la educación. Este es el sentido de los grupos Balint; buscan el reconocimiento de la involucración afectiva en el proceso educativo cuando surgen los obstáculos. Por lo que la idea es precisamente promover el reconocimiento de estas limitantes para procesar el dolor de la situación emocional del profesor por medio de análisis de casos. En este proceso se realiza el diagnóstico situacional, se comprende y conceptualiza las dificultades en la práctica docente y se busca el diseño de estrategias para la solución de la situación problema.¹⁸

Michael Balint (1896-1970) fue un bioquímico, psiquiatra y psicoanalista húngaro nacido en Budapest. Escribió “*El médico, su paciente y la enfermedad*” en 1957 en donde argumenta la necesidad de entrevistas prolongadas donde sea posible llegar a un diagnóstico total del paciente. Posteriormente publica la obra “*Seis minutos para el paciente: las interacciones en la consulta*

¹⁷ La humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar* Siglo XXI Editores, México, 2012 pág. 75

¹⁸ O bien “de la Terapia de la Tarea” que son grupos de no más de 20 alumnos con dos coordinadores cuyo objetivo es hacer un diagnóstico de la situación pedagógica que sucede entre el docente, el alumno, la tarea, la institución, la organización educativa, el contexto socio-cultural, y su relación con las situaciones que surgen en el proceso de enseñanza – aprendizaje http://www.pedagopsy.eu/el_grupo_balint.htm Consultado el 6 de mayo de 2013

con el médico general” y crea el concepto de psicoterapia focal y técnica flash. Esta última precisa la necesidad de sensibilizar mediante la “escucha” los aspectos psicológicos de la relación médico-paciente, una descentralización de la relación enfermedad – síntoma. Balint crea los grupos en los cuales se puede dar esta premisa de escucharse entre profesionales del área médica en la década de los cincuenta en Londres con el propósito de dar palabra a los médicos en su subjetividad y malestar en la relación cotidiana con sus pacientes quienes le demandan ayuda a través de su enfermedad. El grupo se formaba con seis a doce médicos y un conductor que facilitaba la participación de los reunidos para exponer de forma oral un caso que les hubiera impactado emocionalmente y en el cual se encontraban atrapados por sus sentimientos. De tal forma que los participantes daban sus impresiones sin estar involucrados emocionalmente y lo cual facilitaba que el médico conociera en su relación con el paciente precisamente aquello que le ocasionaba problemas de forma inconsciente. Los resultados que se obtenían del grupo consistían en un incremento en la observación analítica, mejoría en la comunicación con los pacientes, aumento de la capacidad reflexiva en la praxis desde una experiencia emocional (que ofrecía el grupo) a una más racional, catarsis y descompresión de ansiedades y frustraciones en el trabajo, aumento del interés por aquellos pacientes que representaban un problema y por consiguiente mejoría en la relación de trabajo. (Ribé Buitrón, 2012, págs. 13-17) El grupo Balint tiene la particularidad de que se crea para la atención del desgaste emocional de médicos, profesionales que atienden a un número importante de personas diariamente en condiciones materiales deficientes la mayor parte de las veces. Estas condiciones complicadas también las enfrentan los docentes al menos en el CBT en donde el docente se enfrenta en un entorno laboral desgastante en cuanto a la atención diaria de varios grupos de adolescentes que parecen apáticos ante la vida que apenas comienza, o con situaciones que les limitan el querer aprender como problemas familiares, personales y económicos. Estas situaciones tiene que tenerlas presentes el docente del CBT en un contexto de desacreditación de su persona como maestro, de su autoridad frente a padres de familia que también se encuentran en un entorno difícil. Si los médicos no tienen medicina en las instituciones públicas y atienden cada quince minutos a los pacientes, el docente trata a grupos numerosos, y a veces de capacidades diferentes o con trastornos para los que no ha sido capacitado como por ejemplo alumnos con TDAH, con ansiedad, depresión, epilepsia. Y el desconocimiento de estos factores hace menos productiva su labor docente en tanto las exigencias de los resultados van en aumento. Las soluciones posibles de los docentes resultan

en las catarsis desenfocadas en las juntas para la problemática educativa lo cual limita las posibilidades de resolver los problemas educativos además de que sin la conciencia de que se trata de catarsis se vuelven problemas personales que lesionan la convivencia de las instituciones educativas.

La pregunta ahora debe ser ¿es necesario un grupo Balint en toda la vida docente? Si un grupo Balint apoya en el fortalecimiento emocional de la práctica docente, en el reconocimiento de las fallas en la misma, en la potencialidad de una solución que de lo individual vaya a lo social, en la permanente reflexión ética de la práctica docente, si debe ser considerado incluso desde las instituciones. En el reconocimiento de que la fortaleza interior lograda por la conciencia individual lleva a lo social sin desconocer que esa conciencia individual ha sido formada a su vez por una “preconciencia social” para nombrarla de un modo distinto a la potencial conciencia social. Esta preconciencia social formadora de las conciencias individuales de los profesores novatos esta permeada del contexto en el que a medida que el sujeto se relaciona socialmente adquiere una conciencia social que es el reflejo en la mente humana de la estructura y desarrollo de la sociedad. En los últimos tiempos se habla en los medios de información sobre el *bullying* en las escuelas y de cómo esta expresión no es otra cosa que la violencia social en crecimiento, permeada en las familias, en las escuelas, los estudiantes y los profesores, es un signo más del capitalismo pues “en cierto momento histórico, al aparecer la explotación del hombre por el hombre y la necesidad del ejercicio del dominio y del poder, la conciencia social se distorsiona para producir ideología, es decir, un sistema de ideas que permite justificar el poder de unos hombres sobre otros” (Bartra, 1973, pág. 93) . La violencia material que se observa en el deterioro de la educación pública, en las condiciones en que laboran los docentes y en la que los alumnos ingresan violentados por el contexto social ocasiona una disminución de la productividad educativa que resulta del Síndrome de Bournot¹⁹. Situación que resta oportunidades y a la vez sirve para la inacción de los oprimidos,

¹⁹ De tal forma que el síndrome de Burnout se caracteriza por:

- Agotamiento emocional, fatiga y depresión.
- Relación de los síntomas con la actividad laboral.
- Predominancia de estos síntomas en los ámbitos mentales y conductuales sobre el cansancio físico.
- Aparición de los síntomas en personas normales sin antecedentes “psicopatológicos”.
- Ineficiencia y pobre desempeño en el trabajo.

Se presenta con mayor frecuencia en trabajadores de la esfera prestación de servicios y relaciones humanas con cargas excesivas de trabajo (médicos, enfermeras, trabajadores sociales, etc.) Se considera de importancia en el ambiente de salud en el trabajo pues las consecuencias laborales del mismo son ausentismo y cambios frecuentes o abandono del trabajo. Desde el punto de vista institucional, el contar con personal en estas

para dejar en manos de los demás los urgentes cambios sociales que precisa la educación, entendiéndolo por los demás a quienes dominan o ejercen el poder de unos sobre otros.

En el CBT esta problemática se ha presentado en expresiones como la ausencia docente, enfermedades como hiper e hipotensión arterial, dolor articular, falta de concentración, los cuales se atienden en el ISSSEMYN en consultas de medicina general y especializada. Algunos docentes encuentran en la práctica de una religión, grupos de autoayuda, guías scouts, etc. una forma de aliviar su tensión cotidiana.

3.3.2 De la conciencia a la acción

Es entonces que el profesor a partir de la reflexión ética de su propio actuar puede retomar su función formadora de conciencia social. Sucede entonces que la ideología dominante capitalista que permea en los sistemas educativos, en los cuales se desarrolla el profesor y donde se reduce la felicidad a la rentabilidad, el ser al tener, puede convertirse en un reencuentro con el propio ser del profesor. La violencia surgida del sistema contradictorio capitalista que por un lado marca las exigencias de tener para ser y por otro las limita y que aleja la felicidad al reducirla a la rentabilidad del tener se enfrenta entonces a la fortaleza de la conciencia. La búsqueda del porqué del sufrimiento psicológico del profesor en la reflexión sobre su propio actuar en relación con los otros, la ideología con la que maneja su actuar en clase, es decir, si reproduce la violencia de la que es objeto y favorece las acciones opresivas del sistema de poder que muestran las debilidades de sí mismo acompañado por seres, la comunidad escolar, que buscan en sus debilidades las propias pues reproducen la violencia social.

condiciones emocionales deteriora el ambiente laboral y es generador de conflictos con los compañeros de trabajo y con los integrantes de su familia. (Graue Wiechers, Enrique. Et al. El Síndrome de “*Burnout*”: La despersonalización, el agotamiento emocional y la insatisfacción en el trabajo como problemas en el ejercicio de la medicina y el desarrollo profesional. Seminario “El Ejercicio Actual de la Medicina” Facultad de Medicina UNAM 2007 en internet http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html consultado el 20 de junio de 2014.



Fig.15 Se observa en la figura la desatención de algunos estudiantes y la búsqueda de acciones de la practicante para llamar la atención sobre el material de trabajo y la explicación.

Las fragilidades de la práctica docente se vuelven entonces el cuerno de la abundancia de las oportunidades de recobrar el ser, eso con lo que ya no se contaba y que se torna ahora en el libro de cabecera para estudiar las lecciones diarias para modificar el propio actuar hacia lo que se quiere, porque se tiene el ánimo de aprender de los actuares pasados. Ese proceso de aprendizaje del propio docente es el que por esta misma experiencia puede conducir al estudiante al reducir la vulnerabilidad de sus propios conflictos en la relación con el saber; el profesor puede fungir como el receptor de la violencia que genera la negación del aprender de los estudiantes y regresar digeridas las experiencias, los conocimientos necesarios, y no vulnerar al alumno, sino mostrarle cómo hacerlo hasta donde le sea posible.²⁰. Es parte del aprendizaje resultado de la empatía histórica, del saber que cada individuo tiene un proceso histórico en una temporalidad definida, el docente entonces aplica lo aprendido por la Historia a su presente concreto.

²⁰ La teoría de Melanie Klein se fundamenta en los mecanismos psicóticos que implica una pulsión epistemofílica que consiste en la curiosidad del niño por explorar el cuerpo de la madre, lo cual esta permeada de sadismo. Esta relación entre el niño y la madre, impregnara las posteriores experiencias en el proceso de saber o curiosidad científica incluso hasta tener el poder de inhibir el deseo de saber, según se retoma esta teoría en el Modelo de Bion. Blanchard, Laville, Claudine. *Saber y Relación pedagógica*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Argentina 1996, Pag. 29



Fig.16 Se observa la necesidad de mediar en el proceso de aprendizaje a través de instrucciones claras y puntuales sobre lo que se trabaja en las últimas horas del turno.

3.4 Práctica docente I

Se presentaron dos intervenciones didáctica de 3 sesiones cada una en el Centro de Bachillerato Tecnológico Guillermo González Camarena. La primera de ellas en la materia de Historia Universal para alumnos de cuarto semestre con el Tema de las “Revoluciones Socialistas” en la unidad denominada “El mundo inestable y convulsivo en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.” La estrategia se puede ver con mayor detalle en el anexo 1.

Los propósitos de la unidad fueron:

- a) Los alumnos conocerán la transformación en el ámbito material, político, social, que sucedieron en la Revolución Rusa.

b) Los alumnos identificarán las posiciones de los gobernantes, los líderes de los movimientos sociales y del pueblo respecto de la Revolución.

c) Los alumnos argumentarán una opinión fundamentada sobre el Sistema Socialista

El aprendizaje esperado fue argumentar una posición respecto a la ideología de los sujetos sociales durante las revoluciones socialistas, específicamente la Revolución rusa y relacionarla como expresión antagónica al capitalismo.

La estrategia se desarrolló con el fin de que los estudiantes emprendieran un proceso de acción frente al conocimiento, es decir que aprendieran por medio de su actividad, para lo cual se trabajó el tema con base en el paradigma psicopedagógico sociocultural de Vygotsky y la didáctica de temas controversiales de Robert Bain, y con la idea de la esquematización de la información de Cristinn Counsell. La primera práctica docente se realizó durante las tres sesiones usando un proyector; se usaron videos de *youtube* elegidos previamente con duración aproximada de 15 minutos y el recurso de *power point*, sin embargo había que apagar la luz para ver la imagen y por ser las últimas horas del turno vespertino, se dificultaba la escritura, pues se perdía tiempo valioso en conectar la electricidad del salón. En el mismo no había interruptores ni contactos y se recurrió a una extensión que se conectaba desde la dirección. El trabajo era muy incómodo por la forma en que tenían que colocarse los alumnos para que se pudiera proyectar la imagen.

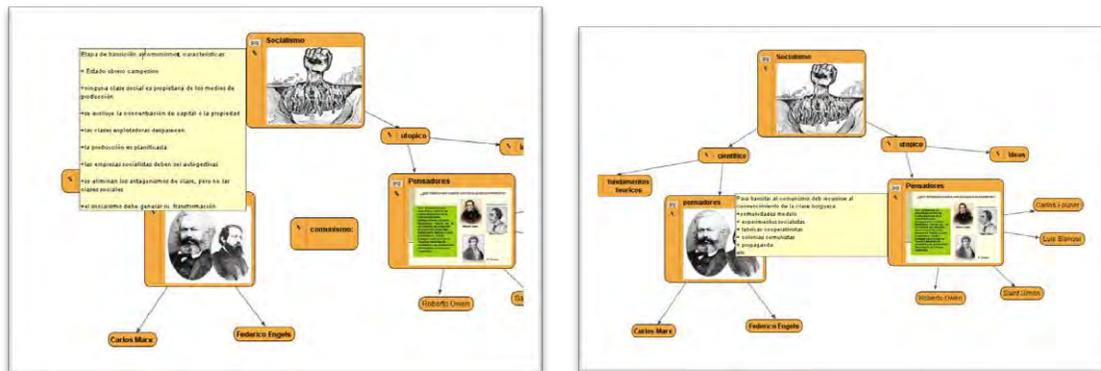


Fig.17 Ejemplos de diapositivas creadas con el software Cmaptools y Power point con base en la idea de esquemas de Cristin Counsell.

El propósito de los esquemas de la figura 17 fue que los alumnos tuvieran un punto de partida en cuanto a la relación de las ideas, los conceptos y los hechos, asimismo las imágenes ayudaron en la creación de estructuras relacionales. Estos cuadros sirvieron en primera instancia para “no aburrir” como dirían los alumnos ya que la ventaja es que se tenía un esquema básico sobre el cual se estaban modificando o mas bien incluyendo la aclaración o explicación de cada aspecto. Si bien el cuadro original se hizo en cmaptools, los cambios se incluyeron en power point por el facil manejo del software. La práctica se presento ante el grupo anunciando que a partir de ese día y en dos sesiones más se estudiaría el tema de la Revolución Rusa , se escribió los propósitos de la unidad y se precisó lo que llevaría a cabo en esa clase. Se pidió a los estudiantes que acomodaran las sillas en tanto que se procedió a conectar los cables y disponer el proyector en el escritorio. Es importante destacar que todo el equipo era de la practicante. Se preguntó al maestro titular sobre como apagar la luz del salón para ver mejor la imagen. Un estudiante fue al salón de junto donde se hallaban los interruptores. La docente se colocó junto al proyector y la laptop para dar secuencia a las diapositivas que había elaborado sobre los esquemas de la figura 17 y comenzó a explicar los conceptos y sus relaciones.



Fig.18 Se aprecia la proyección sobre la pared, la necesidad de adecuar las condiciones del aula para usar estos instrumentos.

Los alumnos estuvieron distribuidos en forma de “U”, de cualquier forma la explicación debía realizarse frente a la proyección a manera de no cubrir la salida de la imagen. Los materiales tecnológicos como el proyector son escasos en estos contextos además de que no existe una capacitación formal de los docentes para el uso de la tecnología. En otro de los planteles se cuenta con aula de medios que generalmente funge como centro de cómputo, sin embargo es usada la mayoría de las veces por grupos del área de informática. Tal hecho representa una oportunidad para el área de Historia puesto que las tareas de los jóvenes pueden trabajarse como proyectos de dos o tres materias del área básica y ocupacional y combinar la formación laboral con la histórica.

Al terminar la sesión la practicante procedió a realizar preguntas sobre la comprensión de los conceptos de manera directa a los estudiante, algo notorio fue que no se encendió la luz de forma inmediata y se quedó el esquema principal proyectado. Por una parte sirvió para dar continuidad organizada de la participación y por otro para no perder la atención de los estudiantes, no dar paso a que se distrajeran. El pizarrón de cristal no fue muy práctico para anotar ya que la tinta se notaba muy clara y se perdía visibilidad por el reflejo de la luz.

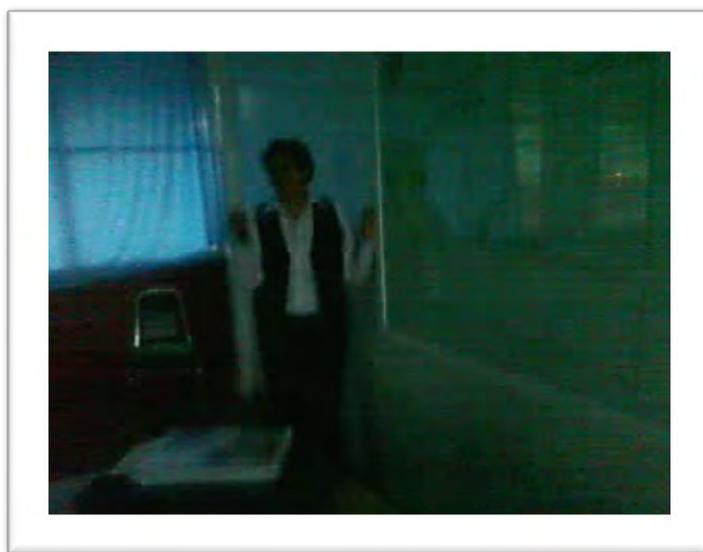


Fig. 19 Se aprecia el pizarrón que es de cristal transparente sobre una pared blanca, se encuentra al lado opuesto de la proyección.

En esta práctica aún no se identificó por parte de la practicante una corriente histórica determinada, sin embargo se usó el materialismo histórico para explicar el proceso de la Revolución socialista. Se intentó trabajar en un marco constructivista, con actividades previamente revisadas por la profesora en la materia de Práctica Docente I, en ella se dio énfasis al contenido histórico y la forma en cómo se explicarían los contenidos. Se utilizó el proyector como un recurso informativo y expresivo de los contenidos con la idea de que se acercará más a los medios que generalmente usan los jóvenes y de esta manera identificarán los materiales de los que pueden disponer en la red que se alejan mucho de ser a los que acceden y que pueden mostrarles conocimientos interesantes en todo momento y a través de un medio muy al alcance como es el celular.

En la segunda sesión que transcurrió más temprano y en el que se apreciaba la luz de la tarde aún, se pidió a los alumnos colocarse con sus butacas hacia la pared ya que se proyectarían algunos videos sobre el tema, los de la figura 20. Y se les repartió el cuestionario explicando que deberían resolverlo en tanto transcurría el video para luego poder participar con sus respuestas.

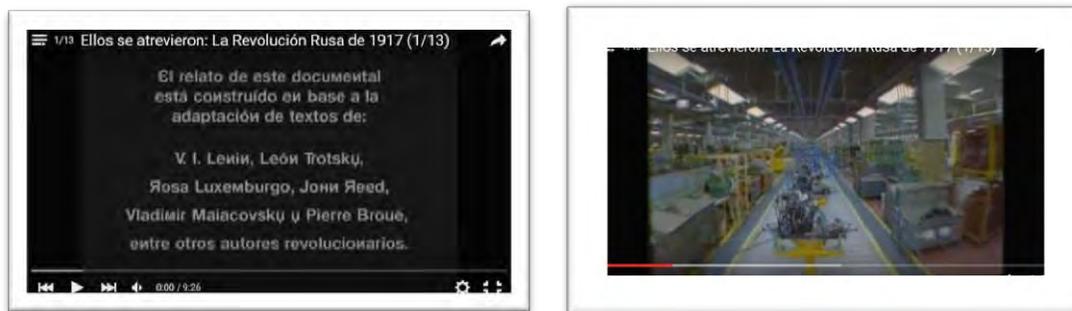


Fig 20 Imágenes del video en Youtube mostrado a los jóvenes de la carrera Técnica de Mecatrónica

Uno de los aspectos que debe considerarse al aplicar esta estrategia es que se cuente con unas bocinas de calidad, lo cual supone una inversión por parte del docente debido a que la escuela no cuenta con los recursos necesarios, e incluso un software como Audacity que pueda mejorar la reproducción sonora del audio por lo cual el docente deberá tener a su cargo la capacitación sobre el manejo de dicho software, los costos corren por cuenta de los docentes.



Fig. 21 Cómo se observa el video muestra escenas sobre el desarrollo de la industria en ese periodo en Rusia para atraer la atención de los jóvenes que se forman en esa área y vincularlo con su función laboral. <https://www.youtube.com/watch?v=dVrh3xh5UmU&list=PLAC8BF74AA25212C7>

Durante el video se pensó en utilizar un cuestionario que obligará la concentración del estudiante y le confiriera elementos para realizar comentarios al final de la sesión, sugerencia de la Mtra. Patricia Barragán Solís. El cuestionario cumplió su objetivo a pesar de que la luz y el proyector se contraponían.

Guía de observación. "Ellos se atrevieron: La Revolución Rusa de 1917" (1/13)

| Pregunta | Si | No |
|--|----|----|
| 1. El documental se hizo con textos de Trotsky y Lenin, entre otros | ✓ | |
| 2. La técnica y la mayor productividad en el capitalismo aumentan la miseria del pueblo, porque la ganancia se la apropian los que se quedan con las ganancias. | ✓ | |
| 3. El desarrollo de los medios de producción debe satisfacer las necesidades mínimas, erradicar enfermedades, abolir el analfabetismo, terminar con el hambre, etc.. | ✓ | |
| 4. El mundo está en manos de los socialistas | | ✓ |
| 5. La democracia imperialista no encubre la explotación de los seres humanos | ✓ | |
| 6. La clase obrera es esclava en el capitalismo y no puede hacer nada. | | ✓ |
| 7. La historia de la humanidad es la lucha de clases | | ✓ |
| 8. Tras una Revolución armada que es derrotada, los ganadores buscan que aquella sea recordada. | ✓ | |
| 9. La revolución derrotada desde dentro impulsara a los ganadores a decir que es el único fin posible. | | ✓ |
| 10. Expropiar la historia a un pueblo es la única manera de mantenerlos a salvo. | ✗ | ✓ |
| 11. Rusia será una superpotencia mundial gracias a los Romanov | | ✓ |
| 12. Los zares mantenían miserables a los obreros y campesinos rusos. | | ✓ |
| 13. La clase obrera rusa se comparaba en nivel y número a la inglesa y norteamericana | | ✓ |
| 14. Los Bancos y empresas rusos eran de dueños rusos | | ✓ |
| 15. La burguesía extranjera estaba subordinada a la burguesía rusa. | | ✓ |

Jesús Antonio Santiago Arado
 Grado y Grupo: 2B

Fig. 22 Cuestionario resuelto durante la proyección del video

En cuanto al uso de los cuestionarios sólo dos del grupo no estuvieron satisfechos con su uso argumentando que no lo habían entendido, el resto pareció satisfecho con el uso del instrumento durante la proyección del video ya que de esa manera estaban activos. La situación desfavorable era que el foco del proyector no era lo suficientemente bueno para ver la imagen y tener la luz del foco encendida por lo que se optó por apagarlo, y los estudiantes tuvieron que trabajar con la media luz del proyector, la ventaja fue haber leído y revisado las preguntas del cuestionario previamente y quizá eso dio pie a que los estudiantes estuvieran en condiciones de contestar. También lo fue que sólo había que marcar la respuesta adecuada y no tanto escribir.

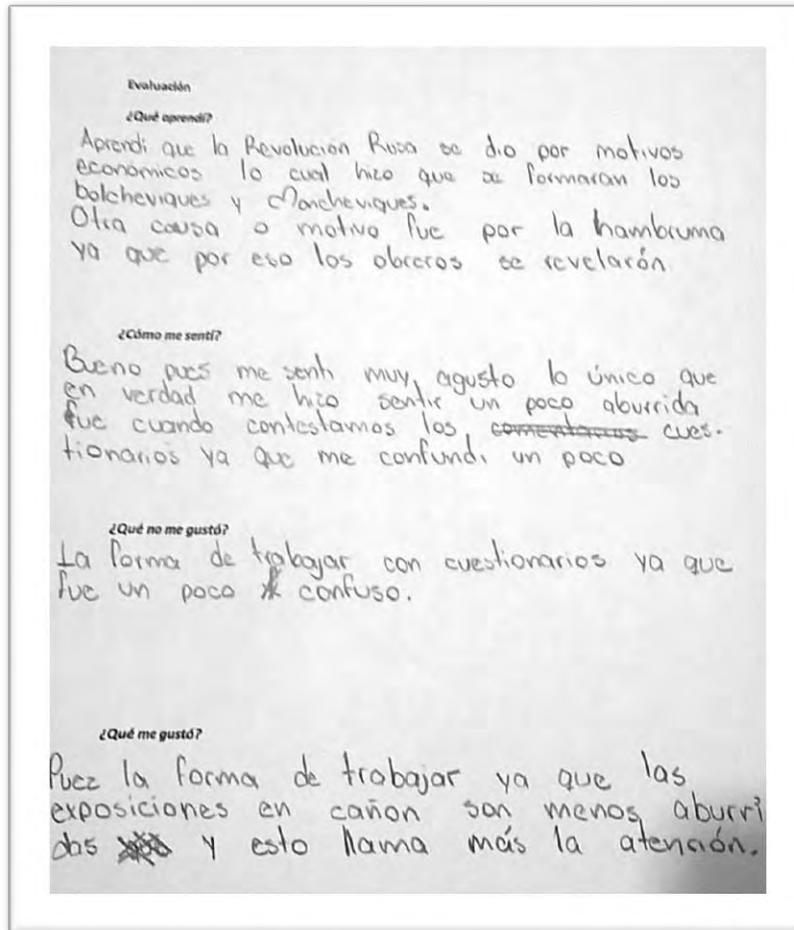


Fig. 23 Alumno en desacuerdo con el uso de cuestionarios y a favor del uso del proyector y videos

Puede sugerir este comentario del alumno que la función de mediación no se llevó a cabo por parte del profesor sin embargo un estudiante respondió que su incomprensión fue “en algunas cosas no entendí por no poder entrar a la clase”, otro argumenta “ cuando falte un día me salte porque no comprendí algunas cosas vistas en la siguiente clase...” otros manifiestan su gusto por los cuestionarios escribiendo que “me gustó como se dio la clase mediante diapositivas y con cuestionarios que teníamos que resolver con lo que vimos, participamos mucho en lluvia de ideas”. En este último comentario se aprecia la función mediadora del docente en la guía de la participación y en cuanto a que el propósito del uso de cuestionarios era mantener presente lo visto en el video para poderlo comentar con las preguntas como guía.



Fig. 24 Pregunta directa a uno de los jóvenes distraídos para captar su atención

La practicante no tenía presente aún que existían zonas de sombra, evasión de barreras, focos de tertulia más sin embargo se colocó a los estudiantes en forma de “u” durante la proyección del video. Se cambiaron algunas filas de lugar en otra de las sesiones para lograr la atención y romper con los focos de tertulia. En la primera sesión se mantuvo el buen ambiente de trabajo, resultado de una actuación preparada. Para la segunda sesión faltaron algunos alumnos, lo cual hizo suponer a la practicante el disgusto por el tema y por el hecho de que fueron alumnos a los que se les había preguntado directamente porque estaban distraídos y la pretensión era hacerlos parte de la clase. En particular sobre este último punto, Joan Vaello (Vaello Orts, 2007, págs. 144-165) recomienda dedicarles la explicación a los que están distraídos y no tanto preguntarles.

El texto se trabajó en 9 equipos de 4 y 5 integrantes y se contestaron las preguntas de un cuestionario, luego se dio paso a que los estudiantes participarán con sus respuestas de las preguntas. Algunos argumentaron que no les gustó leer, y que les hubiera gustado ir directamente a los puntos clave del tema. Sin embargo como podrá observarse en las respuestas evaluativas de los alumnos, hay problemas con la ortografía y en ocasiones con la redacción y coherencia de textos resultado de no saber leer, en las instituciones del Bachillerato Tecnológico se ha implementado un programa para mejorar la lectura y la comprensión de

textos por la baja puntuación que se ha tenido en dichos aspectos en la aplicación del examen ENLACE.

La Revolución Rusa

Durante los primeros años del siglo XX, Rusia vivió una serie de dificultades económicas que empujaron al Estado a una lucha por el control del Pacífico, posible solución para colocar los productos y pagar créditos que habían sido solicitados a franceses y belgas, por ejemplo, para el fomento de la industrialización. Japón trató de evitar la expansión de los rusos en su zona de influencia, y estalló la Guerra Ruso-japonesa que demostró, una vez más, la incapacidad rusa; el país cayó en una crisis profunda, ya que no pudo soportar los enormes gastos sin la recompensa del triunfo. La población sufrió, además de desilusión, penuria y sobre todo hambre. En estas circunstancias, los partidos opositores al zar organizaron una revolución, que no triunfó pero que ensayó modelos de actuación para el futuro.



Lenin con un grupo de militares en la Plaza Roja

Las tropas del zar pudieron someter a los revolucionarios que se habían organizado en comités de obreros y soldados en las grandes ciudades, que se denominaron Soviets, y que serían un sistema de organización de gran trascendencia años más tarde. Por otro lado, el zar no tuvo más remedio que demostrar su voluntad reformadora creando una Asamblea consultiva, la *Duma*, en la que los políticos pusieron sus esperanzas de que se terminara estableciendo una Constitución.

En 1914 estalló la guerra mundial y Rusia desde el principio participó junto a británicos y franceses. Su papel, desde el comienzo, fue desdichado, por lo que se comenzaron a verter críticas a la labor rusa, que se sumaron a las manifestaciones por la carestía de productos de primera necesidad y las continuas levas.

La Revolución de Febrero

Previamente al estallido revolucionario, el zar había disuelto la Duma, pero en febrero de 1917, los soviets y la prensa empujaron al pueblo a la toma del Palacio de Invierno, residencia del zar, con el apoyo de parte del ejército. El zar Nicolás II tomó la decisión de abdicar en el príncipe Lvov, que comenzó a gobernar con representantes de la Duma. Se abrió una fase moderada de la revolución. En esta etapa, gobernó Lvov, pero poco después fue sustituido por Kerenski, que formó un gobierno provisional en el que tomaron parte moderados y

mencheviques, y quedaron excluidos los radicales y los bolcheviques. Las decisiones más importantes de este momento fueron la de seguir los pactos establecidos con Francia e Inglaterra, por lo que Rusia continuaba con sus compromisos en la Guerra Mundial; asimismo, comenzaron las reuniones para la formación de una asamblea constituyente, es decir, se planteaba la redacción de una Constitución, pero esta labor quedó condicionada por la guerra.

Los problemas se fueron sucediendo, sobre todo porque existía un gobierno paralelo, los soviets, controlados por los comités de obreros y soldados, que no reconocía las leyes del gobierno provisional como legítimas. Los soviets pidieron la solución de los problemas de los campesinos y fomentaron la ocupación de las tierras, a la vez que exigieron a los empresarios mejoras laborales.

Es en este momento cuando Lenin escribió las *Tesis de abril* en las que apoya una fase nueva para la revolución, que se resume en "Paz, tierra y todo el poder a los soviets".

Las condiciones del gobierno de Kerenski cada vez eran más delicadas, puesto que los militares zaristas trataron de recuperar el poder. En este contexto se produjo el golpe de estado del general Kornilov, abortado por el gobierno, pero que tuvo una consecuencia gravísima, puesto que los bolcheviques a partir de entonces controlaron totalmente los soviets

La Revolución de Octubre

En octubre se reunieron los bolcheviques en un congreso, en el que se preparó la definitiva revolución. Los bolcheviques, dirigidos por Lenin, Trotski y Stalin, tomaron el Palacio de Invierno y destituyeron al gobierno provisional. Se estableció un Gobierno de Comisarios del Pueblo, dirigido por Lenin, que gobernó sobre los diferentes soviets. Trotski, jefe del soviets de Petrogrado (San Petersburgo), ocupó el puesto de Ministro de Asuntos Exteriores. Desde este puesto estableció las negociaciones con Alemania para lograr la paz.

Las primeras medidas del nuevo gobierno se resumían en la necesidad de lograr la paz, que fue negociada y firmada en Brest-Litovs. Rusia, según este documento, abandonaba la guerra y cedía parte de su territorio, ya que consideraba prioritario salvar la revolución antes que preservar la integridad territorial. Otras medidas del nuevo gobierno fueron la firma de decretos sobre la tierra que pusieron fin a la gran propiedad; las fábricas fueron controladas por los obreros; se nacionalizaron los bancos, y se organizaron elecciones para elegir una asamblea constituyente.

Las elecciones que se celebraron fueron un fracaso para los bolcheviques, por lo que éstos decidieron anularlas y redactar el propio gobierno una constitución: La Constitución de 1918. Por ella se establecía la separación del poder ejecutivo y el legislativo, a través de los siguientes órganos: Congreso de los Soviets, Comité Central o Soviet Supremo y Presidium o comisarios del pueblo. Tras la aprobación de la Constitución se iniciaba una etapa conocida como Comunismo de Guerra, puesto que se vivía una guerra civil que no terminó hasta 1921, ya que los opositores contaron con el apoyo de las tropas de los países occidentales. Fue en esta época cuando se creó el Ejército Rojo, institución defensora de la Revolución organizada por Trotski.

http://www.biografiasyvidas.com/monografia/lenin/revolucion_rusa.htm

Fig. 25 Texto utilizado en la tercera sesión

Nombre: _____ grupo: _____

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué vivió Rusia durante los primeros años del S. XX?
2. ¿Qué ocasionaron las dificultades económicas vividas por los rusos?
3. ¿qué beneficios querían los rusos al controlar el Océano Pacífico?
4. ¿Por qué surgió la guerra ruso-japonesa?
5. ¿Por qué cayó Rusia en una crisis profunda?
6. ¿Qué consecuencias tuvo para el pueblo ruso la crisis?
7. ¿Qué pasó con la Revolución que organizaron los opositores al zar?
8. ¿Qué era un soviet?
9. ¿Con que demostró el Zar su voluntad transformadora al pueblo?
10. ¿Qué era la Duma?
11. Al estallar la primera guerra mundial en 1914, ¿con quién participó Rusia?
12. ¿Qué ocasionó las manifestaciones en esos tiempos?
13. ¿Qué sucedió previo a la Revolución de febrero de 1917?
14. ¿Quiénes tomaron el palacio de invierno en febrero de 1917?
15. ¿En qué consiste la fase moderada de la Revolución?
16. ¿Quiénes gobernaron al ser sustituido el príncipe Lov?
17. ¿Qué decisiones importantes tomó el gobierno de Kerensky?
18. ¿Quién gobernaba paralelamente a Kerensky y por qué?
19. ¿Qué solicitaron los soviets y Lenin?
20. ¿Por qué las condiciones del gobierno de Kerensky empeoraron?
21. ¿Quiénes tomaron el palacio de invierno y destituyeron al gobierno provisional?
22. ¿Cómo se constituyó el gobierno después de la toma del palacio de invierno?
23. ¿Quién se encargó de las relaciones exteriores como el pactar con Alemania?
24. ¿Qué significa para Rusia el tratado de Brest- litovs?
25. ¿Además del tratado que otras cosas importantes hizo el nuevo gobierno?
26. ¿Después de fracasar en las elecciones que hicieron los bolcheviques?
27. ¿Qué se establecía en la constitución de 1918?
28. ¿Qué etapa sucedió a la formulación de la Constitución?
29. ¿A qué se llama comunismo de guerra?
30. ¿Quiénes contaron con el apoyo de los países occidentales?
31. ¿Cómo se defendieron los bolcheviques?

Fig. 26 Cuestionario realizado en los cuadernos de los alumnos durante el trabajo en equipo con base en el texto anterior.

El cuestionario como instrumento busca guiar a los estudiantes en la lectura del texto y acotar información importante para la discusión del mismo. Las preguntas son un instrumento recurrentemente usado y quizá por ello no tan aceptable para los estudiantes aunque cumplió

la función de obligarles a leer el texto. En esta última parte se realizaron equipos de 4 a 5 integrantes para que contestaran las preguntas y luego se diera paso a la participación. Esta estrategia de leer textos cortos en el salón funciona ya que los estudiantes argumentan que les es complicado realizar tareas extra porque realizan servicio social o prácticas profesionales lo cual se expresa también en no llevar tarea y no investigar los temas que se piden, por lo que la falta de material constituye un bloqueo en el avance de las sesiones. Lo sustancial de la estrategia es que los estudiantes participaron sin embargo algo que también es relevante enunciar es que la última sesión sucedió en viernes y a la última hora por lo que faltaron varios jóvenes lo cual supone para el docente ser más creativo y firme en días difíciles como esos.

3.5 Práctica docente II

La segunda práctica docente se realizó para la materia de Historia de México correspondiente al quinto semestre [tercer año] de la carrera de Industria del vestido. Cabe mencionar que este grupo estuvo conformado en su mayoría por jovencitas situación contraria a la anterior en su mayoría eran varones. La relación docente- alumno es distinta en el caso de mayoría varones y mayoría mujeres. El ambiente de la clase fue menos relajado y más exigente en cuanto a la disciplina. Los grupos fueron del mismo profesor titular y también se observó una diferencia en el trato de los grupos. Con los varones, las reglas eran claras y muy precisas, por ejemplo en el aspecto de recoger la basura al inicio de cada sesión, con los varones se exigía con rigidez y con las alumnas no era una condición para iniciar la clase. En el caso de la practicante, el manejo de la clase fue constante con unos y otros, sin embargo puede destacarse que costó mucho más trabajo por la igualdad de género que implicaba una desventaja al considerar que no se podía usar la idea de errar frente a las iguales, quienes juzgarían sin ningún miramiento a la practicante, en tanto con los varones había un pensamiento recurrente de pensar que se le exigiera menos que al docente titular que era varón.



Fig. 27 Grupo formado en su mayoría por jovencitas de la Carrera Técnica de Industria del Vestido

Queda claro que somos sujetos históricos reflejos de una construcción social perteneciente a un proceso histórico de larga duración, el capitalismo, y a la vez construcciones que inciden en nuestras relaciones sociales dignas de relatos a recrear en la microhistoria.

3.5.1 Estrategia planeada

La unidad temática se llamó *Las raíces de nuestra historia* y los temas que serían abordados eran 1) La Estructura política en la Nueva España, 2) La Estructura económica durante la Colonia y 3) La Estructura social en la época colonial, El aprendizaje esperado para esa unidad era que el estudiante tenía que “Reconocer los elementos que formaron la nación mexicana e identificar los rasgos del capitalismo excipiente”.

Con respecto a la estrategia se pensó por parte de la teoría disciplinar recurrir a los segundos *Annales* considerando la historia económica y los procesos de larga duración de Fernand Braudel, y también se consideró el materialismo histórico para la interpretación del proceso de desarrollo del capitalismo. Se retomó a los terceros *Annales* puesto que se usó un texto que reflejaba el ideario de un español y un criollo de la época.

A continuación se expone en la tabla lo que se planeó y lo que sucedió con base en una de las sesiones

| ETAPA DE LA SESIÓN | EXPLICACIÓN DE LO SUCEDIDO |
|---|--|
| <p><i>Inicio:</i> Durante la primera sesión de 50 minutos Se comenzara por preguntar que tanto sabían del proceso de conquista. (10 minutos)</p> | <p><i>inicio:</i> Se anotó en el pizarrón el propósito y el tema de la unidad. Se preguntó a los estudiantes cómo sucedió el proceso de conquista de los españoles sobre los pobladores de Mesoamérica, se les preguntó que cuanto tiempo pensaban que había durado desde la llegada de los españoles hasta el dominio de los mismos. Quienes eran los españoles que llegaron, de donde venían, en qué condiciones y por qué pensaban que habían decidido llegar al continente americano. (15 minutos)</p> |
| <p><i>Desarrollo,</i> Se continuó con el trabajo colaborativo para que a partir de un texto identificaran las acciones de cada uno de los grupos sociales que se desarrollan en el contexto de la colonia. Se forman equipos y se asignan papeles a cada uno de los integrantes. (25 min)</p> | <p><i>Desarrollo:</i> se explicó al grupo que se trabajaría en 7 equipos de 5 personas con un texto que hablaba de cada uno de los grupos sociales que se encontraban en ese momento en la Nueva España y que después de leerlos uno de los compañeros de equipo expondría la caracterización de ese grupo social. La practicante asistió a los equipos y resolvió dudas. (15 min)</p> |
| <p><i>Cierre.</i> Se expuso a partir de un cuadro que se mostrara a través del proyector y se realizara en su cuaderno. (15 min)</p> | <p><i>Cierre:</i> los estudiantes pasaron a llenar el cuadro en un rotafolio pegado en el pizarrón y explicaron su caracterización del grupo social que les toco. (20 min)</p> |

Fig. 28 Tabla de la estrategia seguida en la práctica docente.

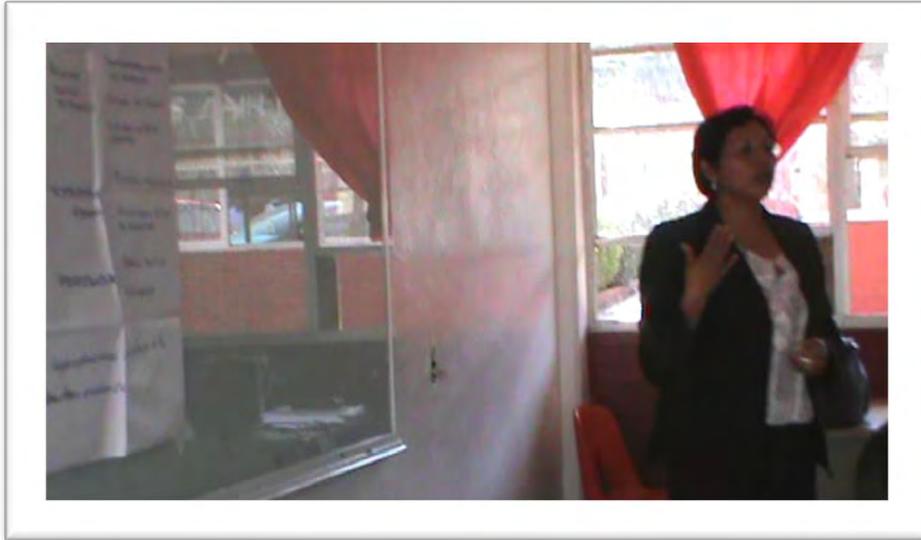


Fig. 29 Explicación de la practicante con base en cuadros sinópticos y otros organizadores gráficos

Los organizadores gráficos fueron usados de forma introductoria y como parte de la explicación durante las sesiones para simplificar el trabajo con la información a la practicante y mejorar la visualización ya que en el pizarrón de vidrio el color se veía muy tenue. Los organizadores fungen como fijadores de la información en los estudiantes además de que permiten tener presente en todo momento un vínculo con el tema. Una tarea adicional para las señoritas de industria del vestido sería el crear atuendos de la época que podrían exponer ante sus compañeros mediante un organizador gráfico y el modelo. Pensando un poco más para llevar a su comunidad, podrían organizar un desfile de modas donde se hablará de quién llevaba dicho atuendo, con que era fabricado, que problemas había en dicha industria y la época a la que pertenecía. O bien podría crearse un periódico mural comunitario que diera cuenta de lo mismo. La creatividad se recrea con la posibilidad de ocupar la multiculturalidad e interculturalidad de la que hablan los *Annales*.

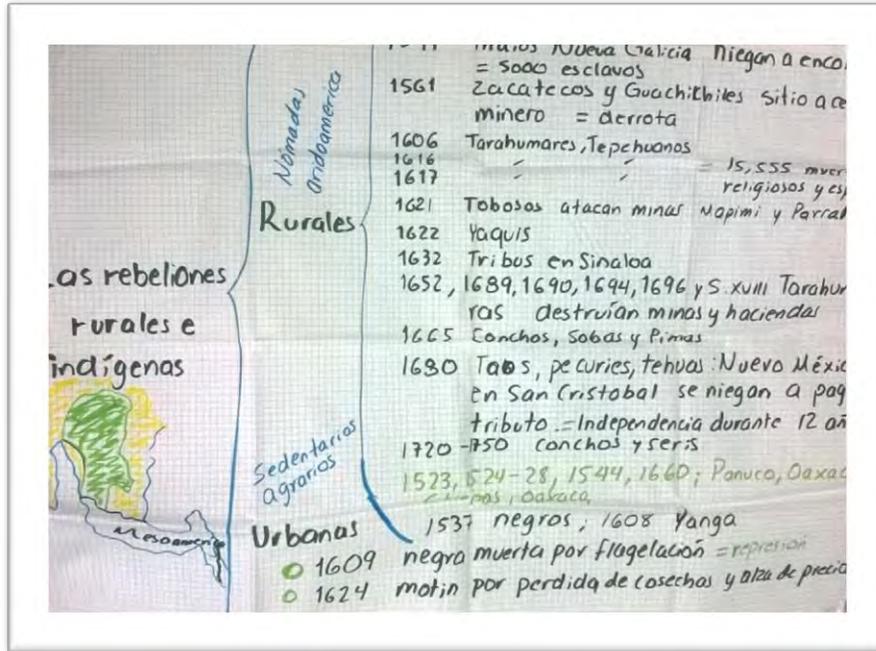


Fig. 30 Cuadro introductorio para mostrar el descontento previo a la independencia

Los organizadores gráficos ayudaron mucho a la comprensión del tema por parte de los estudiantes y la dirección del mismo por parte de la practicante. Un comentario escrito de unos de los alumnos fue “me gusto que la maestra explicara con ejemplos y material”. Aunque ha decir verdad el material que había sido preparado en un presentación de Power Point no pudo ser usada en la clase por la falta de energía eléctrica por lo que en la primera sesión se recurrió al pizarrón y a la explicación sin material gráfico de imágenes a excepción de las copias y lo escrito en el pizarrón. Sin embargo esto sirvió de experiencia para llevar los siguientes días los rotafolios y explicar sin proyector. El cuadro fue usado para mostrar que el movimiento independentista tuvo tras de sí una construcción histórica, cronológica, causal, social, cultural y no emergió de la nada, no fue un hecho aislado y los actores no fueron tampoco unos cuantos. El movimiento de independencia no es Hidalgo, Aldama, Josefa Ortiz, el Pipila, la campana que se toca el 16 de Septiembre sino todo un entramado de actores sociales anónimos.

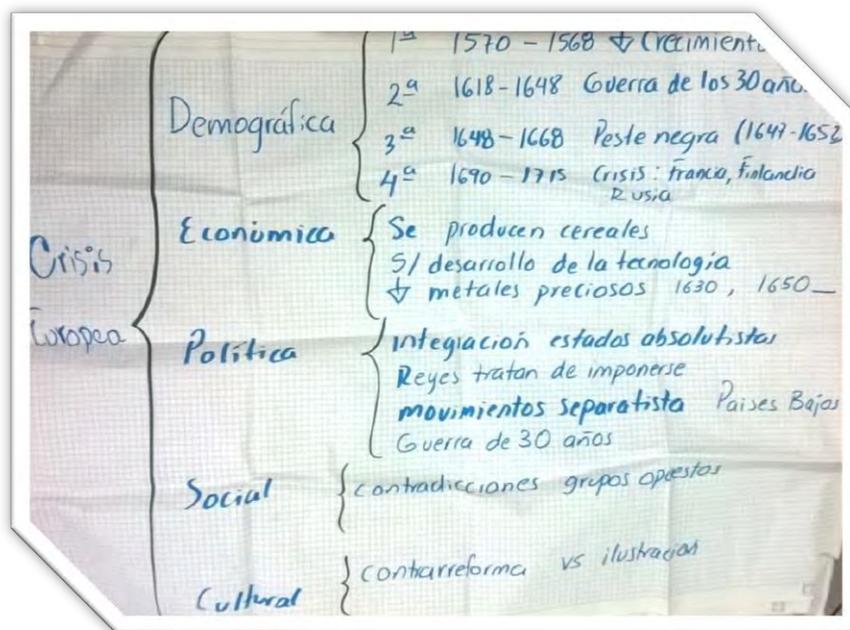


Fig. 31 Cuadro usado para explicar las condiciones que se vivían en Europa y que también influyeron en los movimientos independentistas en América.

Se optó por usar organizadores gráficos en papel rotafolio por la experiencia previa, es decir por lo difícil y el tiempo que se perdía al poner el proyector, las conexiones y porque se fue la luz el primer día en que se llevaban presentación en Power Point con las imágenes de los vestidos de la época, las castas y demás material que puede revisarse en el anexo. La ventaja fue que la sesión era por la tarde antes de oscurecer. En cuánto a la relación docente alumno, el tener medios tecnológicos hace pensar que la clase puede ser más atractiva y por lo tanto no hay tanta presión sobre la practicante, pero esto dista de ser una realidad ya que a pesar de no contar con los medios tecnológicos se recurrió a la entonación de la voz, a la explicación. La única ventaja que representa es tener el material ya preparado, pero de cualquier forma contar con hojas de rotafolio también involucra lo mismo. En ocasiones sucede que los estudiantes piden tiempo para copiar lo escrito en los rotafolios y los maestros o la practicante en este caso tienen la percepción de que ya cuentan con ello por haberlo hecho antes. En este cuadro se atiende a la historia global, la independencia sucede en un momento histórico multifactorial, en un contexto global de una temporalidad que encierra la relación de poder económico y político pero también cultural, demográfico y social.

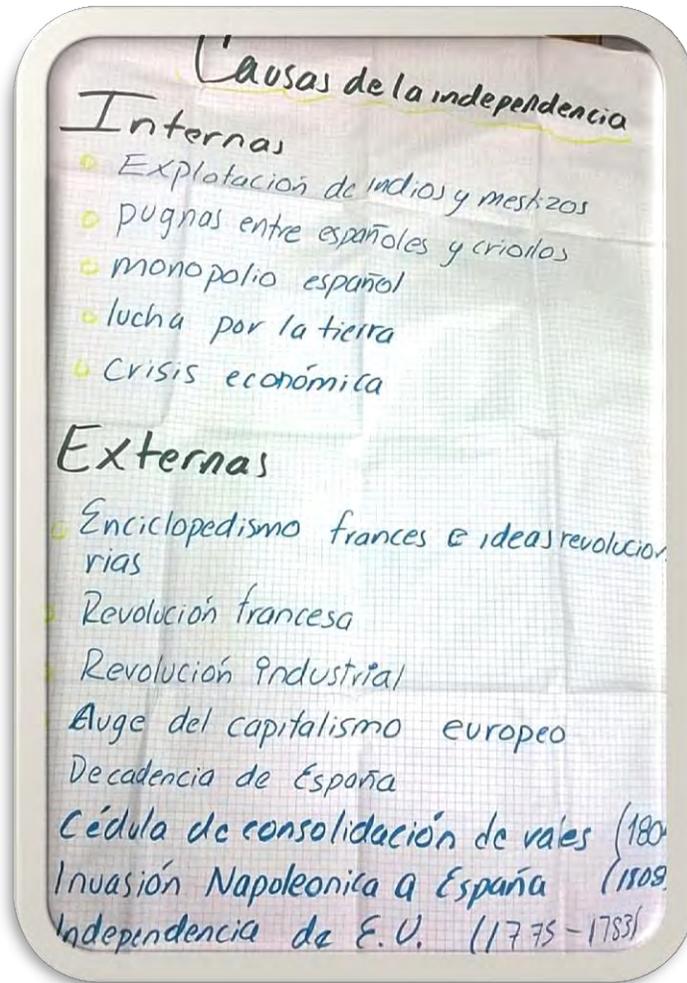


Fig. 32 Cuadro usado para diferenciar las causas internas de las externas del movimiento independentista

Se retomó a los segundos *Annales* porque se dio mayor relevancia a la historia económica y los procesos de larga duración de Fernand Braudel pues se explicó con base en estos el contexto del mercantilismo de esa época como causa y se trajo al hoy con el comercio internacional, la balanza comercial y el modelo económico vigente; también se consideró el materialismo histórico para la interpretación del proceso de desarrollo del capitalismo en relación con los obrajes textiles y se usó a los terceros *Annales* al leer el texto que reflejaba el ideario de un español y un criollo de la época.

Esto último fue lo que más gustó a los alumnos. A diferencia de la primera práctica docente con el grupo de Mecatrónica donde la última sesión fue en viernes y a la última hora, en el

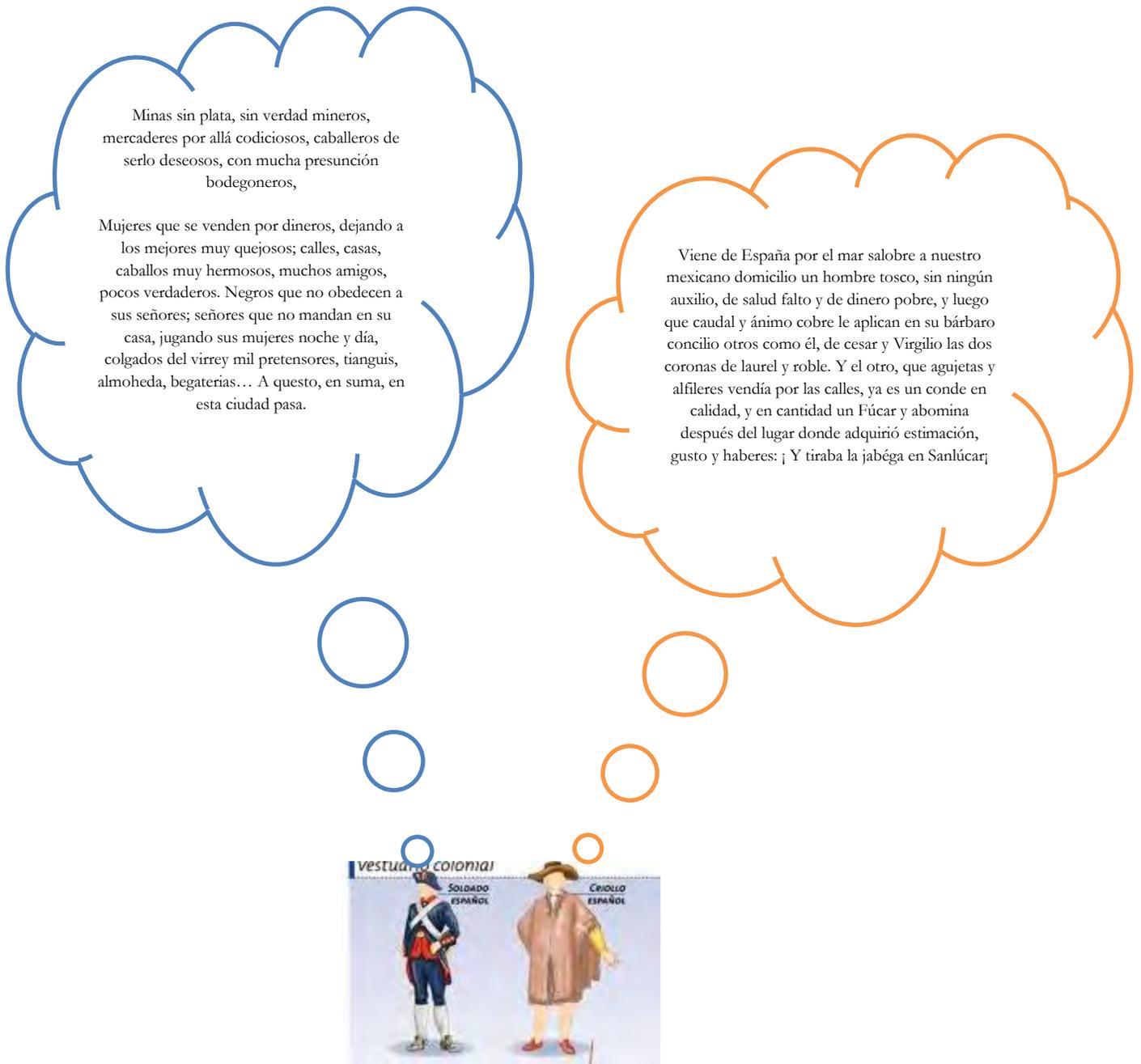
grupo de industria del vestido no tuvo mayor problema, no se presentaron ausencias. Las jóvenes, mayoría en los grupos de industria del vestido, asistieron a todas las sesiones. Quizá la diferencia fue influida porque la practicante habló sobre que los puntos o actividades realizadas durante la intervención didáctica se sumarían o restarían al porcentaje de la evaluación final por lo que se pasaría una relación al profesor titular, quien estuvo en todo momento presente. A pesar de ser un grupo rebelde, participaron muy entusiastas y estuvieron atentas a la explicación con el recurso de imagen y texto que por cierto sólo se aplicó como texto por las fallas eléctricas que impidieron el uso del proyector de tal forma que se llevó en papel bond cuadriculado.

3.5.1.1 Recurso de imagen y texto: Criollos y españoles

Minas sin plata, sin verdad mineros,
mercaderes por allá codiciosos, caballeros de
serlo deseosos, con mucha presunción
bodegoneros,

Mujeres que se venden por dineros, dejando a
los mejores muy quejosos; calles, casas,
caballos muy hermosos, muchos amigos,
pocos verdaderos. Negros que no obedecen a
sus señores; señores que no mandan en su
casa, jugando sus mujeres noche y día,
colgados del virrey mil pretenses, tianguis,
almoheda, begaterías... A questo, en suma, en
esta ciudad pasa.

Viene de España por el mar salobre a nuestro
mexicano domicilio un hombre tosco, sin ningún
auxilio, de salud falto y de dinero pobre, y luego
que caudal y ánimo cobre le aplican en su bárbaro
concilio otros como él, de cesar y Virgilio las dos
coronas de laurel y roble. Y el otro, que agujetas y
alfileres vendía por las calles, ya es un conde en
calidad, y en cantidad un Fúcar y abomina
después del lugar donde adquirió estimación,
gusto y haberes: ¡ Y tiraba la jabéga en Sanlúcar!



vestuario colonial

SOLDADO ESPAÑOL

CRIOLLO ESPAÑOL

Fig. 33 Ideas contrapuestas en criollos y españoles que dibujan el sentir de unos y otros.

Este cuadro finalmente sólo se usó con el texto en rotafolios, ya que se tenía en la presentación de Power Point pero por la falta de corriente eléctrica no se pudo usar y se usó sólo el texto que por cierto la última sesión fue a la última hora y la corriente estuvo constante.



Fig. 34 Conclusiones de los equipos que fueron sintetizadas en un cuadro en papel rotafolio.

La observación en cuanto a esta práctica fue precisamente que los jóvenes se estorbaban para hacer sus anotaciones en el rotafolio, lo cual pudo haberse solucionado con más rotafolios distribuidos a lo largo del pizarrón y la pared.

En los comentarios de los observadores de la sesión, compañeros de la Madems, se opinó que algunos alumnos al realizar el trabajo de equipo no estaban participando y algunos platicaban de otra cosa. En este aspecto la solución probable puede ser formar equipos más pequeños de 3 integrantes, tener rotafolios suficientes para cada equipo, pedir que entreguen el cuadro en una hoja de tal forma que haya trabajo para todos. Igualmente se debe limitar el tiempo de cada actividad.

| La sociedad de la Nueva España | | | |
|---|--|--|--|
| En el Siglo XVI Europeo | Los conquistadores | Los indígenas | Los negros |
| <ul style="list-style-type: none"> SE DIO UN PRIMER REPARTO OFICIAL DEL MUNDO SE FAVORECIO ESPAÑA Y PORTUGAL SE FIRMO EL TRATADO DE Tordesillas SE IMPLEMENTO EL SISTEMA MERCANTILISTA LA PRINCIPAL CARACTERISTICA DEL MERCANTILISMO ERA LA PREOCUPACION POR ACUMULAR RIQUEZA NACIONAL (RESERVAS DE ORO Y PLATA). | <ul style="list-style-type: none"> Eran muy jóvenes alrededor de 20 años • Venían de una sociedad española más rica • El premio de los conquistadores fue la encomienda • Los conquistadores gozaron del tributo y servicio gratuito | <ul style="list-style-type: none"> Eran esclavos que los españoles vendían o regalaban. • La sobreexplotación de estos causó su muerte y aumentó el precio de los esclavos. • El infanticidio, aborto, abstinencia conyugal y suicidio colectivo son consecuencias del... | <ul style="list-style-type: none"> Eran esclavos. Se les empleó en las minas, haciendas azucareras y trabajos domésticos Un negro valía por 1 indígena, eran robustos entre 18 años de edad en promedio y solo los más fuertes llegaban vivos. |

Fig. 35 Algunas conclusiones expresadas en los cuadros por los alumnos.

| Los castas | El gobierno | Las ordenes religiosas |
|--|---|--|
| <p>Graa Personas que por su tono de piel no les permitian acercarse a alguien de un nivel mas alto y no eran aceptados físicamente</p> | <ul style="list-style-type: none"> Gobiernos previos a los virreyes - a los virreyes < A los reyes españoles son considerados como sr de la tierra Gobierno político y administrativo La máxima autoridad eran Virreyes Antonio de Mendoza. | <p>Sus ordenes fueron franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas.</p> <p>La reacción de los frailes fue importante porque acarreaba la pérdida de su influencia. Después de esto de evangelizador se pasó a espanizador</p> |

Fig.36 Segunda parte del cuadro de conclusiones de los alumnos.

La ventaja de usar cuadros es que se puede sintetizar la información sobre un tema después de haberlo discutido, también que todos pueden ver las conclusiones de los equipos y hacer correcciones para todos, en cambio en una hoja individual se reduce el número de personas que pueden revisar, aprender y opinar sobre lo escrito.

La dinámica sirvió debido a que era un grupo kinestésico en su mayoría, muy inquieto y regresaba del receso y el hecho de pararse a escribir era un paliativo, además quien hizo ese trabajo fue el más inquieto del equipo y otros se encargan de reflexionar y darle la información, las capacidades individuales se potencializan, y a menos que el integrante tenga un problema psíquico mayor que le impida socializar, el trabajo en equipo resulta, pero es importante precisar la función de cada integrante para lograr que se acostumbren al trabajo y asignar diferente puntuación por tiempos y resultados solicitados del trabajo lo cual puede realizarse con una rúbrica y mostrarla antes de empezar el tema y el trabajo de equipo, puede llevarse escrita en papel bond para que los alumnos tengan más seriedad y empeño en su labor.

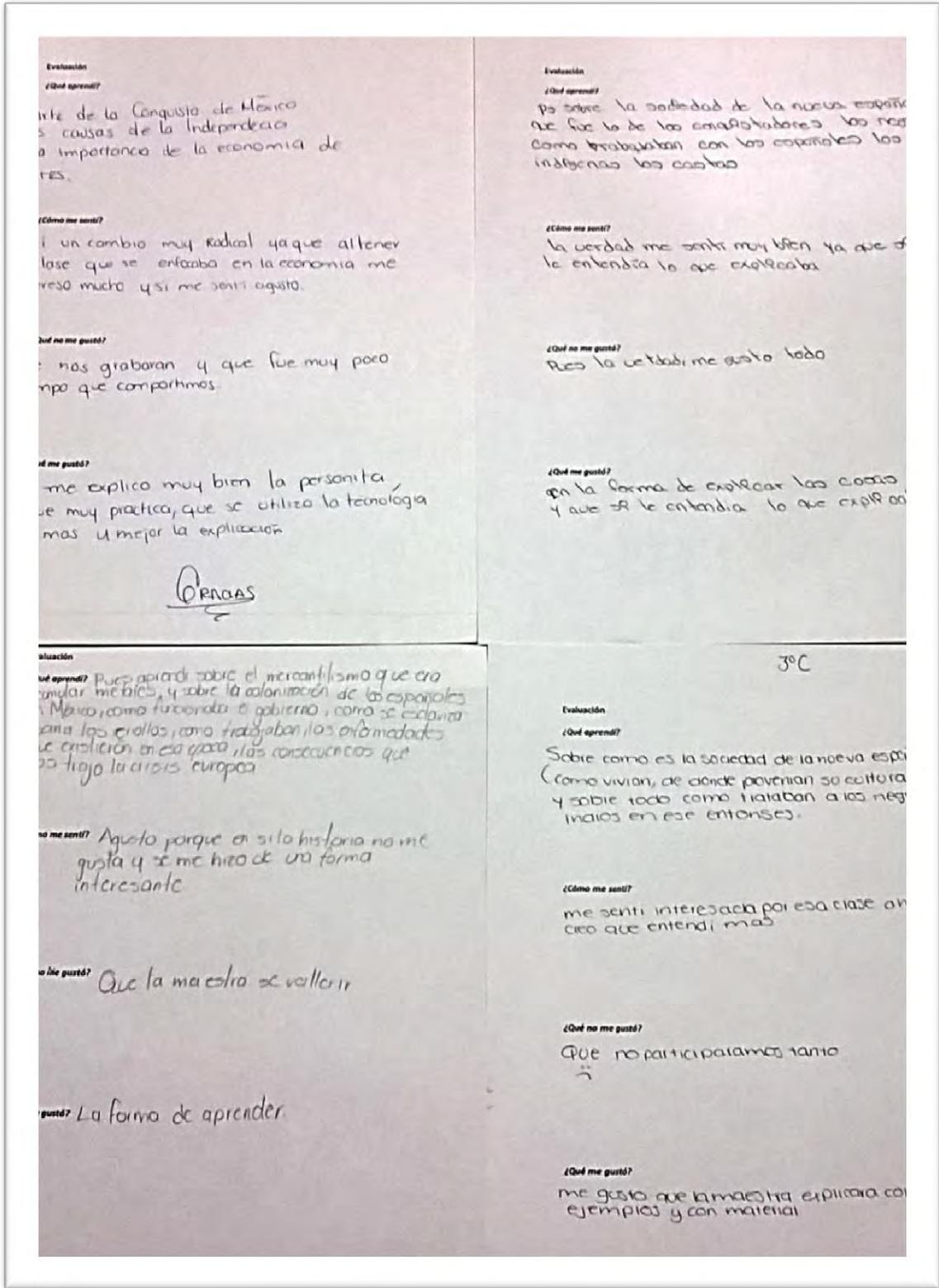


Fig.37 Evaluaciones de la práctica por parte de los alumnos

En relación con la reflexión del actuar docente, y el educar en la conciencia moral, debe considerarse que en la primera sesión, al inicio se dio un fuerte aplauso a la practicante, de tal forma que Narciso amenazaba con aparecer, sin embargo, el hecho fue trascendido y se continuó la sesión. Otro momento que desestabilizó la relación docente, fue la llegada de señoritas que sin pedir permiso pasaron al salón, sin embargo, la practicante advirtió en que equipo debieran incluirse, aunque la pretensión era evitarles la entrada, por no haber respetado las reglas tácitas. Un instante fue permeado por la sensación de ser juzgada por la practicante observante quién era compañera de la MADEMS, con lo cual había un impulso a mostrar que se podía con la sesión en medio de jovencitas que sagaces terminaban con la actividad. Se apeló a la conciencia histórica, y si se realizaron las operaciones mentales con las cuales las estudiantes interpretaron su experiencia de evolución temporal del mundo y de sí mismas en relación al rescate de la memoria y la problematización de cómo se formó la sociedad mexicana actual.

Las condiciones del salón, eran malas pues era demasiado pequeño para casi cincuenta alumnas, ventanas sin cristal, un radiante sol de las cuatro de la tarde, hicieron muy difícil el trabajo con proyector de imágenes y se tuvo que recurrir a los rotafolios, textos previamente seleccionados y el trabajo en equipo. Durante la segunda sesión se consideró nuevamente la posibilidad del proyector por aquello de las imágenes en cuanto a la industria textil pero no fue posible. Así es que se recurrió a la explicación verbal de la practicante y uno de los textos sobre los obrajes y la relación con el mercantilismo de la época y el capitalismo incipiente. En la tercera sesión se recurrió a un mapa dibujado en rotafolio, un cuadro sinóptico y textos de narraciones de un español y un criollo donde se mostraba la divergencia de ideologías. Esto parece que fue lo que más gusto al grupo conforme era leído y explicado por la profesora y comentado por los alumnos.

Los grupos del Centro de Bachillerato Tecnológico son numerosos, los salones pequeños o mal distribuidos no permiten mucha movilidad, las conexiones para proyectores, bocinas y demás están muy mal planeadas y no se tiene el control de la energía eléctrica en el salón de clase, sino que debe pedirse una extensión de varios metros en la dirección. Por otra parte, el

volumen del sonido debe mantenerse suficientemente fuerte para que lo escuchen los alumnos y lo necesariamente bajo para no interrumpir al grupo de al lado. Los dineros del Estado no han sido suficientes.

El tiempo considerado para las clases de Historia Universal es de 50 minutos, lo cual resulta escaso, además de que se pierden al menos quince minutos o más en arreglar el escenario para la proyección, que si dura otros diez minutos consume más de la mitad de la sesión; además de que deben considerarse al menos 5 minutos para desmontar todos los cables y aparatos usados.

Considerando lo anterior una opción puede ser materiales audiovisuales, de gran calidad, elegidos previamente, trabajados con buenos organizadores gráficos que permitan optimizar el tiempo en la clase, precisamente porque sólo se requeriría de un celular y bocinas potentes de las convencionales o bien de las diseñadas para celular y por supuesto baterías. Esta inversión muchas de las veces corre a cuenta del profesor a menos que desee estar en espera para usar los recursos. Es en esos minutos donde se hace vital recordar su labor como formador, la importancia de la conciencia e identidad del profesor actuante es vital para llevar a su aula.

En comparación con la práctica I, la practica II se desarrolló con más conocimiento de las corrientes historiográficas y su aplicación, de la importancia de la conciencia docente en su actuar ético, de la necesaria reflexión en torno a la responsabilidad que su labor tiene como formadora de conciencia, de la atención que debe prestar a los procesos inconscientes que se expresan en la interrelación con los estudiantes y la respuesta que se genera por los conflictos existentes de quienes interactúan y que tienen un peso muy relevante al momento de enseñar, pues los conflictos no resueltos, incluso pueden bloquear el proceso y cualquier pretensión de enseñanza a través de cualquier modelo didáctico o “buena intención del profesor” frente al grupo. En oportunidades posteriores de la práctica docente debe ahondarse en crear las bases históricas que permitan al estudiante tomar sus propias decisiones con conciencia e identidad individual y colectiva. Estos temas se trabajaron con la primera estrategia didáctica que se formuló para la materia de Práctica docente I con un grupo del CBT No. 2 de la Carrera Técnica de Mecatrónica en la que son alrededor de 90% jóvenes y el resto señoritas. En otro

momento se trabajó para la práctica docente II el tema de La independencia, con un grupo constituido en su mayoría por mujeres de la Carrera Técnica de industria del vestido. Son contenidos de la materia que por sí mismos no tienen gran significancia para estos muchachos y que concluirán que no sirven para nada o quizá para pasar la materia. Pero en realidad estos temas tienen un gran potencial para formar la identidad y la conciencia de ellos como personas. En el siguiente capítulo se proponen diversos medios de instrumentación para la enseñanza de la Historia de México en el tema de la Independencia, textos para maestros e instrumentos de evaluación como una lista de cotejo y una rúbrica contruidos con base en la experiencia obtenida en las prácticas descritas en este capítulo III.

Capítulo IV Conciencia e Historia, las estrategias por implementar

Con la experiencia de las prácticas llevadas a cabo en el CBT No. 2 con los estudiantes de Mecatrónica e Industria del vestido revisadas en el capítulo anterior, se proponen diversos medios de instrumentación específicamente para los alumnos de la carrera de Industria del vestido. En este capítulo a manera de reflexión, se propusieron estrategias docentes para el logro del aprendizaje de los estudiantes, sin perder de vista que en el modelo sociocultural los medios de instrumentación son los que encauzan a los estudiantes a la Zona de Desarrollo Próximo. En el capítulo se explica la ubicación y contrastación del tema con el enfoque de competencias oficial y mediante el modelo sociocultural. Se proponen materiales gráficos como carteles, mapas y cuadros CQA, cuadros de entrada y salida, cuestionarios; materiales auditivos como una canción sobre las castas con su respectivo cuestionario; materiales audiovisuales como los videos cortos y la película “el siglo de las luces” y el texto de Miño Grijalva en torno a la industria textil. Todos los materiales cuentan con un cuestionario o cuadro para sintetizar la información en un primer momento y en un segundo momento considerarlos como un material para la discusión con sus compañeros. Asimismo se sugiere una escala estimativa y una rúbrica en relación a conocer la conciencia adquirida, así como textos para los maestros y su análisis historiográfico.

Dentro del aula cientos de historias suceden por las mentes de los profesores y los estudiantes, las necesidades a veces no son satisfechas con el tema que se ve en las clases. Así tenemos problemas generales y otros específicos a los que nos enfrentamos como profesores. Uno de ellos, general puede nombrarse embarazo adolescente, drogadicción, otro hambre, otro violencia intrafamiliar. Un problema lleva a otro y el tema en clase no puede tocarse simple olvidando el contexto del estudiante, debido a que éste necesita herramientas para la toma de decisiones urgentes. Escuchar a un joven que no le encuentra sentido a estudiar porque no responderá a la visión lineal simplista de progreso en la que debiera conseguir el éxito, dinero, fama que le fue transmitida como en los cuentos infantiles, es una situación en la cual la Historia debe dar respuestas que permitan al joven comprender el por qué? Pero también ofrecer el cómo resolver la situación conflictiva a la que se enfrenta. El profesor no es un circuito más de la reproductora de mentes. Su labor no debe limitarse a transmitir, conocimientos, formas de aprendizaje, habilidades. El profesor es auxiliar en el descubrimiento de la conciencia del joven,

de la recuperación de su identidad ocultada por la información de la mercadotecnia del poder y para ello tiene consigo los conocimientos y su propia experiencia, de ahí que sea fundamental que él sea reflexivo en torno a su conciencia e identidad de lo contrario será un repetidor de contenidos, formas de enseñanza, saberes muertos que no servirán de nada.

4.1 Ubicación del tema

La propuesta que se elabora se fundamenta en el modelo de aprendizaje sociocultural de Vygotsky y se eligieron como instrumentos de mediación los medios gráficos como lo es una invitación que se pondrá como cartel o bien en tarjeta que se entregará a los alumnos a la entrada de la clase, un mapa que evidencia el reparto del mundo de la época en manos de las decisiones papales, así como carteles con las imágenes de las castas y carteles de atuendos de la época. También se usará como instrumento de mediación una canción sobre las castas y diferencias antiguas y presentes. Se recurrirá al Texto de la industria textil en la Nueva España para contextualizar el tema y además se incluyen en esta propuesta ordenadores gráficos como un cuadro sinóptico, cuadros CQA, cuestionario en forma de laguna, estos instrumentos mediadores están interrelacionados para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y asegurar que los estudiantes al menos alcancen en lo cognoscitivo el estadio complejo que implica diferenciar por sus rasgos los objetos o categorías y en un momento posterior alcanzar el proceso de clasificación categorial donde se anhela que el estudiante evidencie a través del lenguaje su conciencia.

Referente a la unidad 2: El joven Estado Mexicano. Los subtemas son:

2.1 La independencia

2.1.1 Antecedentes

2.1.2 Causas internas

2.1.3 Causas externas

2.2 Génesis de la Nación

2.3 La República restaurada

La pregunta que debe plantearse en cuanto a la independencia de la Nueva España, ¿Por qué sucedió la idea de independizarse? ¿Qué es independizarse? ¿Cuáles fueron las causas internas y externas?

La propuesta didáctica centrada en el constructivismo sociocultural, se realiza para la materia Historia de México, pertenece al campo disciplinar de Ciencias Sociales y humanidades y a la asignatura de Desarrollo Nacional y es una materia que continua después de la materia de La Historia Universal y se cursa a la par de Antropología Social en el mismo semestre. En el programa oficial se le ha asignado la función de preparar en el egresado para responder a las necesidades culturales y políticas del país de manera que se puedan analizar los acontecimientos pasados y presentes para resolver problemas actuales La materia se cursa en el quinto semestre, y su carga horaria dentro del programa es de tres horas semanales, 60 horas aproximadamente repartidas en las tres unidades temáticas.

El modelo didáctico está basado en un enfoque por competencias por lo que se pretende que bajo dicho enfoque el alumno pueda adquirir competencias básicas como argumentar sus ideas respecto a fenómenos históricos, sociales mediante procedimientos teórico metodológicos, interprete su realidad, establezca la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento, valore la riqueza en todos los aspectos del pasado, analice la existencia de la historia no escrita, entre otras que competencias extendidas (SECRETARIA DE EDUCACIÓN, MÉXICO., 2009, pág. 11).

Materia: Historia de México

Objetivo General: Comprender los sucesos de la Historia Universal, generar una Conciencia Histórica por medio de la reflexión del por qué y para qué de la Historia sobre nuestro devenir en el mundo a través de la construcción del trabajo del grupo en el contexto del paradigma sociocultural.

Unidad 2: El joven Estado Mexicano,

Objetivo de la Unidad: “Valorar y Promover el patrimonio histórico y cultural de su comunidad a partir de conocer los distintos acontecimientos que dan origen al Estado Mexicano”. (SECRETARIA DE EDUCACIÓN, 2009, pág 37)

Tema La independencia

Competencias disciplinares básicas del Tema: plantear su postura con respecto a la independencia de México a través del análisis y reflexión de los hechos históricos que dieron pauta a dicho acontecimiento.

La propuesta siguiente no es en su totalidad la del programa oficial sino la de la practicante con base en el programa de estudios, así puede observarse en el objetivo general respetando la unidad y su objetivo, el tema y su objetivo.

Subtema: 2.1.1 Antecedentes.

Objetivo del subtema: Identificar como se genera las condiciones ideológicas que junto con las económicas y políticas ya existentes en la Nueva España en América generaran el contexto de la independencia por medio del trabajo colaborativo en el grupo.

4.2 Propuestas de materiales gráficos introductorios

Dentro del paradigma sociocultural se busca aprender con otros y desarrollar las funciones o procesos psicológicos superiores, para lo cual deben crearse entornos de aprendizaje y cooperación que posibiliten a los estudiantes asimilar los conocimientos y en un momento posterior puedan aplicarlos en su contexto social y cultural.

4.2.1 Invitación



Fig. 38

Para

ambientar el salón como cartel en cuanto se toque el tema con el mapa de reparto del mundo

La función de la invitación será motivar a los estudiantes y crear en ellos la duda, la sorpresa o el desconcierto al iniciar el trabajo, mantener presente en la clase el tema a tratar.

4.2.2 Propuesta del Mapa del reparto colonial

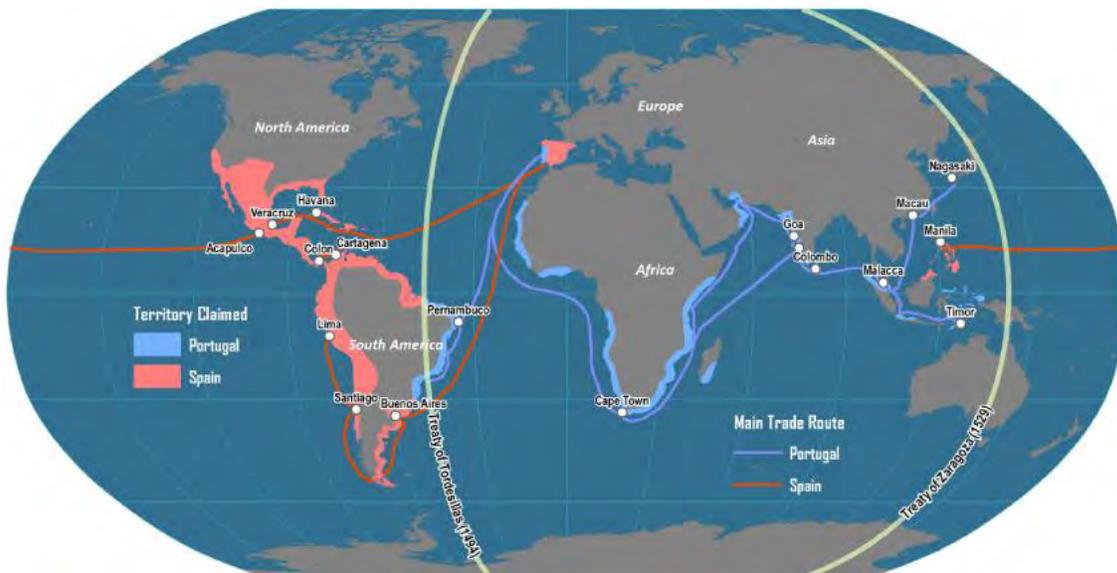


Fig. 39 Mapa de los territorios colonizados por España y Portugal Fuente: <http://people.hofstra.edu/geotrans/eng/ch2en/conc2en/img/spainportugalempires.png>

Se mantendrá en el salón para explicar la situación económica de España y sus colonias pero también tendrá un fin introductorio para retomar la génesis de la Nueva España. Su función también es ubicar espacialmente al estudiante, reforzar su conocimiento sobre la distribución geográfica pues se ha probado que al llegar al primer semestre de bachillerato los estudiantes dudan de la distribución espacial de los países y en casos más graves de los continentes. Además de apelar a la multidisciplinariedad y unidisciplinariedad de la que presume la corriente histórica de los *Annales*, y hacer uso de los conocimientos geográficos

4.2.3 Mapa mental introductorio

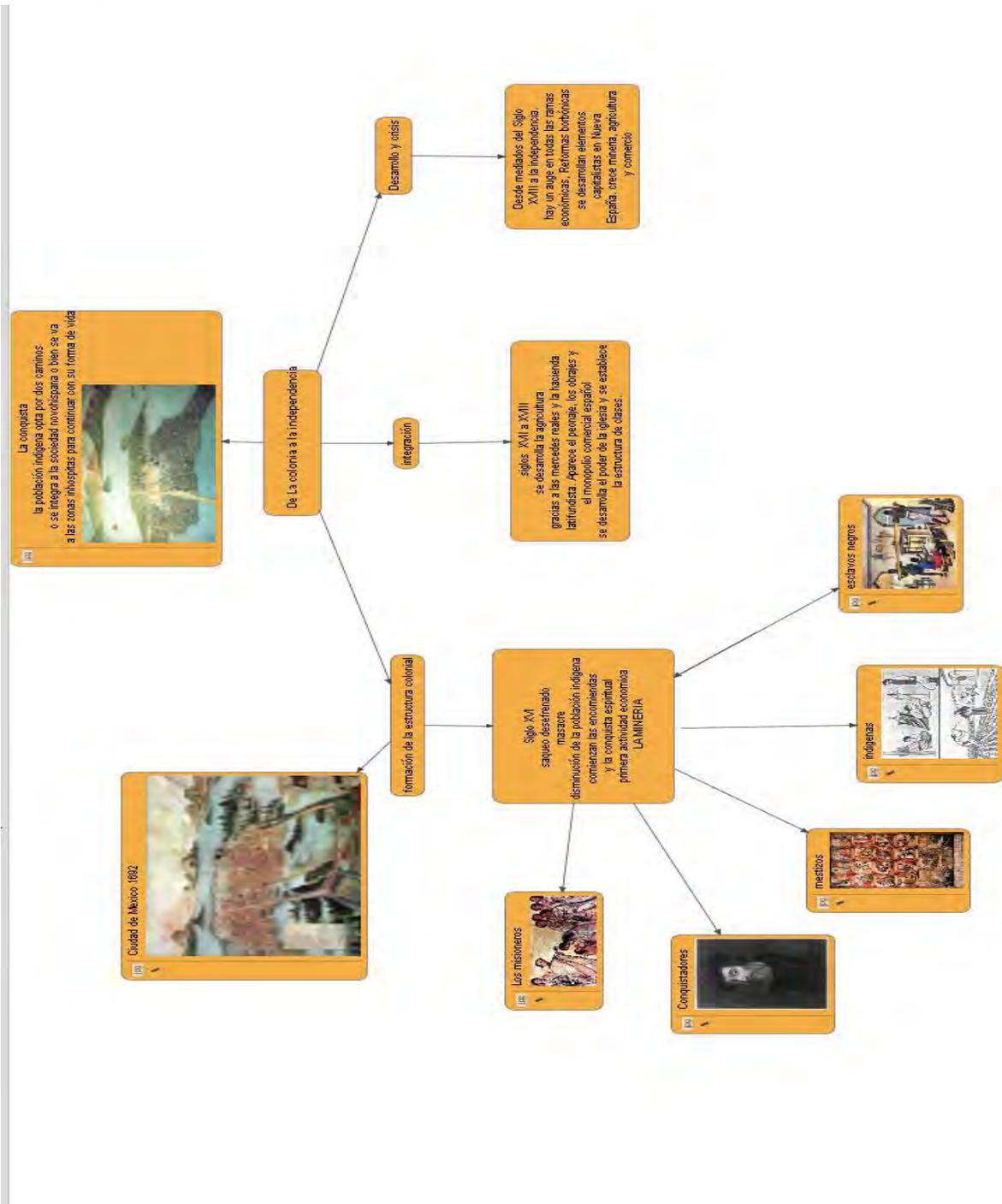


Fig. 40 Mapa que se usa como punto de partida para la clase.

El uso de las Tecnologías de la Información para crear organizadores gráficos e instrumentar a la Historia aunque es demanda de sectores oficiales, sirve para ilustrar y formar identidad y conciencia a favor de los estudiantes.

4.3 Propuesta para trabajo en clase

4.3.1 Propuesta de Videos

Reforzar el conocimiento previo de los estudiantes usando un instrumento cotidiano para ellos como es su celular, un objeto que forma parte de su mundo y de su individualidad pero que tendrá un propósito diferente al de siempre.

Nombre del video: “Castas” duración 2:04 minutos, con base en un video de youtube en <http://www.youtube.com/watch?v=xms7bYIHxFk>

Año: 2009

País: México

¿Cuáles son las condiciones económicas, sociales, políticas y las ideas que pueden apreciarse en el audio?

Hipótesis del Audio La división de la población en castas fue un componente al estallido de independencia

Objetivo del Audio: Identificar la segregación en castas como representación de la jerarquía del poder político y económico.

Herramientas de objetividad: Es producido por INAH TV, reconocido oficialmente.

Hecho histórico: Formación de la división en castas de la población en las colonias de América (México) como antecedente para el descontento que luego llevaría a la independencia.

Sujetos de la Historia: Las castas

Alcance didáctico: por medio del Audio reconocer la importancia de las castas en la construcción de una discriminación desde poder en América

Ubicación en el contexto del pensamiento histórico: Tiene una perspectiva de la escuela histórica de los Annales, particularmente de las mentalidades.

4.3.2 Cuadro de doble entrada

| PERSONAJE HISTORICO | Características | Situación social |
|----------------------------|------------------------|-------------------------|
| Españoles | | |
| Criollos | | |
| Mestizos | | |
| Castas | | |

Fig. 41 Cuadro para anotar las conclusiones generadas después de ver el video de youtube

En el proceso del desarrollo cognitivo del adolescente entre su aprendizaje potencial y lo que él puede aprender por sí mismo se encuentra el mediador, en este caso la practicante, quien debe guiar el proceso de reflexión de los contenidos usando para ello instrumentos de mediación como este cuadro que posibilita no estar inerte frente al video sino interactuar con su contenido al llenar la información necesaria en el cuadro, lo cual implica diferenciar y clasificar la información en distintas categorías, proceso mental inicial y básico, para luego tener información clasificada que pueda analizarse con otros.

4.3.3 Propuesta de Audio:

Canción “salta pa’atrás” duración 4.26 minutos

<http://www.youtube.com/watch?v=yhZSzkKu6A9c>

Año: 1996

País: México

¿Cuáles son las condiciones económicas, sociales, políticas y las ideas que pueden apreciarse en el audio?

Hipótesis del Audio En el audio puede apreciarse la construcción histórica de la conciencia de la segregación desde el poder sobre la población mexicana y su reproducción por el desconocimiento de la Historia.

Objetivo del Audio: Generar un motivo de diálogo con el grupo para indagar sobre las causas de la independencia de las Colonias de América

Herramientas de objetividad: Grupo musical que fusiona rock, reggae, punk, ska e influencias tradicionales mexicanas como danzón y bolero “La maldita vecindad y los hijos del 5º. Patio”. Reconocido mundialmente por su compromiso social con más de 15 años de trayectoria.

Hecho histórico: Formación de la división en castas de la población en las colonias de América (México) como antecedente para el descontento que luego llevaría a la independencia.

Sujetos de la Historia: los grupos tras los movimientos de independencia de América

Alcance didáctico: por medio del audio reconocer la importancia de la segregación racial en los movimientos independentistas

Ubicación en el contexto del pensamiento histórico: Tiene una perspectiva de la escuela histórica de los Annales, particularmente de las mentalidades.

*Barzino con india - calpamulato,
meztiizo con blanca - castizo,
mestiza con blanco - castizo cuatralvo,
china con lobo - jibaro,
indio con loba - tente en el aire,
indio con negra - zambo,
blanco y albina - saltapa'tras
cambujo con india - sambaigo,*

CORO:

*Sangre con sangre,
mujeres y hombres.
Poder necesitas de nombres,
temor, divisiones.
Colores y castas:
herencia de segregaciones.*

*Indio y mestiza - coyote,
mestizo con india - cholo,
negro con zamba - zambo prieto,
blanco y mulata - morisco,
blanco con negra - mulato,
lobo con negra - chino,*

*negro con india - jarocho,
indio con negra - lobo.*

CORO:

*Sangre con sangre,
mujeres y hombres.
Poder necesitas de odio,
temor, divisiones.
Colores y castas:
herencia de segregaciones.*

CORO

*Nuestras diferencias somos,
no hay pureza.*

*Indios y banda - patarrajada,
tibiris, nacos, guarines,
jotos y bugas, machorras,
chilangos, oaxacos, yucas,
fresas y gruesos, jipiosos,
cholos y chulos, teporochos,
grifos y pochos,*

*chichifos,
zafados, pirados, dementes...*

*Miedo a los otros,
costumbres distintas.*

*Poder, necesitas de nombres,
disfraces y reglas.*

*Clasificaciones:
vivir de segregaciones.*

*No aguanto mi casa - punkoso
voy por la calle - caco
me apaña la tira - tuzo
la greña y tatuajes - naco*

no tengo trabajo - vago

soy estudiante - cojugo

uso aretes - joto

acabo en el tambo - pobre

Miedo a los otros

a costumbres distintas

poder necesitas de odios

disfraces y reglas

clasificaciones

vivir entre segregaciones

Nuestras diferencias somos,

no hay pureza.

En el salón de clase se usaría esta canción a la vez que se colocarían carteles de las castas para reforzar lo que dice la letra de la canción y se daría paso a la reflexión de la información teniendo como guía las siguientes preguntas:

1. Que nos dice la canción en la estrofa “poder necesitas de nombres, temor, divisiones?”
2. Que significa “nuestras diferencias somos, no hay pureza”?
3. Porque se mencionan en la canción “tibiris, nacos, oxacos, machorras, teporochos, grifos” entre otros? ¿son castas?
4. A que se refiere con “miedo a los otros”?
5. Que diferencias encontramos en las imágenes de las castas?

Fig. 42 Preguntas guía para la discusión y reflexión de la canción.

4.3.4 Propuesta de Imagen de las castas

Imágenes que se usaran en el salón de clase para observar las diferencias sociales de la época a la vez que escuchamos la canción.

(Castas de la Nueva España)



Fig. 43 Español e india: Mestiza



Fig. 44 Español y negro: Mulata

Se pide a los estudiantes que describan las diferencias que acompañan a una imagen y otra para distinguir su condición económica y social.



Fig. 45 De español y morisca: Albino.



Fig. 46 Negro e india: China cambuja



Fig. 47 De Chino Cambujo e india: Loba



Fig. 48 De español y mestiza: castiza

Las imágenes muestran la ropa que usaban, a que se dedicaban y como era el lugar donde vivían.



Fig. 49 De lobo e india: Albarazado



Fig. 50 De español y mulata: Morisca



Fig. 51 De español y torna atrás: Tente en el aire

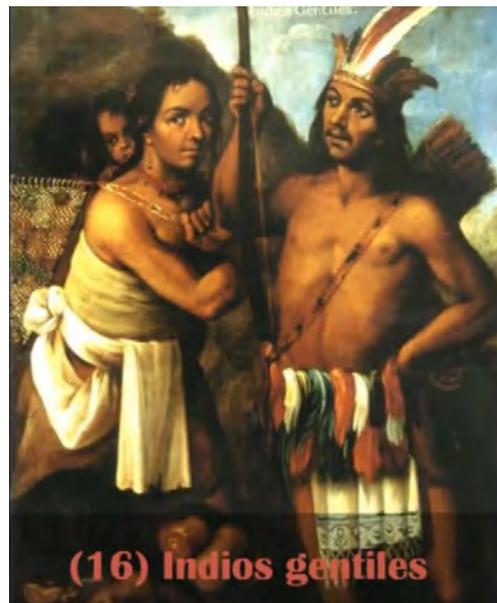


Fig. 52 Indios gentiles



Fig. 53 Albarazado y Mestiza: Barcino



Fig. 54 De castizo y mestiza: Chamizo

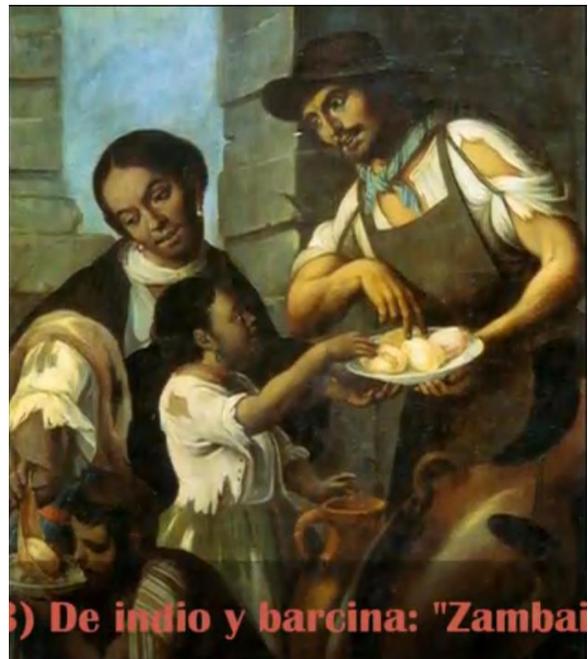


Fig. 55 De indio y Barcina: Zambaigo

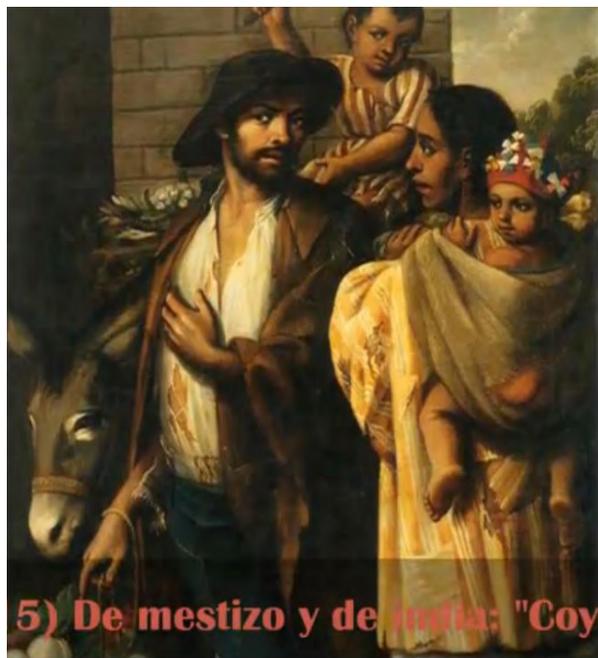


Fig. 56 De mestizo e india: Coyote

Pinturas del mexicano Miguel Cabrera y José Paéz (Rodríguez, 2011)

Actividad complementaria para realizar en casa.

“Mestizaje” con duración de 18:50 minutos con base en el video de youtube que se encuentra en la dirección:

<http://www.youtube.com/watch?v=wz7gJZREDf8&feature=related>

Se complementara con recursos gráficos de imagen en el salón de clase y a los estudiantes se pide que describan las diferencias observables de cada casta y que es lo que esto representan en relación al poder político y económico. A mayor combinación más su condición social decrecía, no había posibilidad de tener un puesto en el gobierno y no se les consideraba gente de bien. Por otra parte la canción remite al hoy, si bien no hay castas, la forma de menosprecio persiste y se recrea a menos de que se tenga conciencia de ello, lo cual es limitante de la organización social, de la potencialidad de los cambios y mejoras sociales desde

los individuos. Pero sólo haciéndose consciente de esta construcción social de la diferencia es como se posibilita su cambio.

4.3.5 Recurso de Imágenes (Vestidos de la época)



Fig. 57 Composición del Vestido y textiles en la Nueva España

Imágenes que destacan la calidad de los textiles y que serán un motivador para la clase y para el uso de un texto que nos lleve al descubrimiento de las condiciones económicas y sociales de los trabajadores de la industria textil, de las vinculaciones de causas que formaron el entramado

del movimiento independentista. Se retoma en este aspecto a los segundos *Annales* y por ello a la historia económica que ilustre la comprensión de condiciones económicas y sociales de las familias de los jóvenes hoy.



Fig. 58 Ostentabilidad del vestuario de los gobernadores españoles.

4.3.6 Textos para los alumnos

Junto a la estrategia de las imágenes del vestuario se considera leer las páginas 524-529 del siguiente texto que habla sobre la industria textil y pedir que los estudiantes completen el siguiente ejercicio con el fin de tener un acercamiento a la que será su práctica laboral puesto que son estudiantes de la industria textil, y el hablar de la misma en el periodo previo a la independencia debe ayudar a fijar más su conocimiento sobre este periodo pero además por medio de las categorías de trabajo y la situación de los obreros tener elementos para analizar la realidad del trabajo actual al cual se van a enfrentar.

LA INDUSTRIA TEXTIL EN LA NUEVA ESPAÑA

1. EL TRABAJO TEXTIL DE LA NUEVA ESPAÑA ESTA ORGANIZADO ALREDEDOR DE CENTROS (1)_____ Y (2)_____.

2. EL ESPACIO MANUFACTURERO SE FORMÓ CON EL SECTOR (3)_____ Y (4)_____.

3. LAS (5)_____ FUERON CENTRO-NORTE, CENTRO-SUR Y POSTERIORMENTE CENTRO-OESTE

3. LA FORMA DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO LANERO FUE EL (6)_____

4. EL TRABAJO CON BASE EN EL ALGODÓN SE ORGANIZO EN TRABAJO (7)_____, (8)_____ Y (9)_____.

5. EL OBRAJE SE ESTANCO POR LA EXPANSIÓN DEL SECTOR ALGODÓN EN LA 2A. MITAD DEL SIGLO (10)_____ Y EL DESPLAZAMIENTO DEL SECTOR LANERO.

6. EL SISTEMA ARTESANAL ESTABA INCORPORADO A LOS (11)_____.

7. EL SISTEMA A DOMICILIO DEPENDIA DEL COMERCIANTE QUIEN LE HABILITABA MATERIA PRIMA A CAMBIO DE UN (12)_____.

8. EL TRABAJO DOMÉSTICO ERA (13)_____, COMPRABA DIRECTA LA LANA Y EL ALGODÓN AL TENDERO U OBRAJERO Y VENDIA POR SU CUENTA EN EL (14)_____.

A DOMICILIO ALGODÓN ARTESANAL DOMÉSTICO GREMIOS INDEPENDIENTE LANA MERCADO LOCAL MERCANTILES MINEROS OBRAJE REGIONES MANUFACTURERAS SALARIO O JORNAL XVIII

Fig. 59 Cuestionario de laguna para el trabajo con el texto de “La industria textil en la Nueva España”.

Miño Grijalva, Manuel. *Espacio Económico e industria Textil: Los trabajadores de Nueva España, 1780 – 1810*. Revista Historia Mexicana, Vol. 32. No. 4, 128 (abril – junio 1983) p. 524 -553 El colegio de México. En línea. http://bibliocodex.colmex.mx/exlibris/aleph/a21_1/apache_media/ADGB4UMCVLQUJFN38GBV5U7E4LFKL7.pdf

ESPACIO ECONOMICO E
INDUSTRIA TEXTIL:
LOS TRABAJADORES DE NUEVA
ESPAÑA, 1780-1810*

Manuel MIÑO GRIJALVA
Banco Central del Ecuador

I. INTRODUCCIÓN

ES IMPORTANTE DESTACAR que en el siglo XVIII el trabajo textil en Nueva España está organizado espacialmente alrededor de centros mineros o mercantiles que dominan una región determinada. De esta forma puede observarse claramente que la división regional del trabajo textil no sólo obedece a la ubicación de los centros productores de materia prima, sino también a la concentración del capital comercial; éste será el encargado de articular las diversas regiones consumidoras de tejidos, así como las variadas formas de organización que caracterizó a la producción textil.

Para poder reconstruir la formación regional de la producción de tejidos y su posterior articulación con el mercado colonial, ha sido necesario dividir el espacio *manufacturero* (transformador), que incluye el sector de la lana y el del algodón, en dos grandes regiones: centro-norte y centro-sur, sin desconocer el importante papel que jugaría Guadalajara a finales del siglo XVIII en el centro-oeste. La primera tiene su núcleo principal en Querétaro, mientras que la segunda está dominada por Puebla. Entre los dos espacios se sitúa la ciudad de México, que es la intersección que a la vez sintetiza y divide las diver-

* Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral *Obrajes y tejedores de Nueva España, 1750-1810*, en proceso de elaboración para el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.

524

Fig. 60 Imagen del texto *Espacio Económico e industria Textil: Los trabajadores de Nueva España, 1780 – 1810*.

El texto completo puede leerse en el anexo 1, aunque sólo leerán las páginas 524 a 529 por la limitación del tiempo de la clase que es de 50 minutos. Se pedirá que después llenen de forma individual el cuadro que está a continuación con base en los comentarios que realizaron con su equipo de trabajo y en un segundo momento un relator del equipo compartirá con el grupo las conclusiones a las que llegaron. De tal forma que el aprendizaje se vea enriquecido por las apreciaciones de los integrantes de todos los equipos y de la practicante o el profesor.

4.3.7 Propuesta de cuadro C-Q-A

| Lo que se de la industria textil de la Nueva España | Lo que quisiera aprender de la industria textil de la Nueva España | Lo que he aprendido de la industria textil de la Nueva España y me sirve para interpretar el hoy |
|--|---|---|
| | | |

Fig. 61 Ordenador gráfico para el trabajo con el texto

4.4 Otros recursos

Este recurso se preparó para las prácticas anteriores, sin embargo su eficiencia depende en gran medida de que se cuente con otros recursos como son instalación eléctrica adecuada, extensiones, bocinas y energía eléctrica. De lo contrario puede usarse como un instrumento para reforzar lo visto en clase y para realizar la actividad en casa. También pueden usarse algunas de las imágenes de la película para que el estudiante contemple los atuendos, el medio ambiente, el contexto de la época.

4.4.1 Estrategia didáctica con Recurso de película

Mendoza, Miguel (Productor) y Solás, Humberto (director), *El siglo de las Luces* (Película) Cuba, 1992. 15.08 min. sd. Color. Parte 3 En línea <http://www.youtube.com/watch?v=T15JIVThkFA> 18 de marzo de 2013

El director Humberto Solás Borrego (La Habana, Cuba, 4 de diciembre de 1941 - La Habana, Cuba, 18 de septiembre de 2008) fue un director de cine, productor y guionista cubano.^{1 2 3} Recordado por su filme *Lucía* (1968), considerado uno de los 10 filmes más importantes de América Latina. Licenciado en Historia por la Universidad de La Habana, pronto comenzó a dedicarse al cine. En 1960 inició su andadura en el Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográfico, primero como asistente de dirección y más tarde como productor.

El siglo de las Luces. Largometraje de ficción basado en la obra homónima del escritor cubano Alejo Carpentier. Fue estrenada en 1992 y dirigida por Humberto Solás. Es una coproducción entre Cuba-Francia-España-Rusia. Fue concebida como serie televisiva en tres capítulos, y tiene además una versión para cine de 120 minutos de duración. Fue la película escogida para la gala inaugural del XIV Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano. En La Habana colonial del siglo XVIII, tres jóvenes aristócratas llamados Sofía, Carlos y Esteban, descubren la vida en una época plena de singulares acontecimientos. En ello es determinante la presencia de Víctor Hughes, comerciante marsellés radicado en Port-au-Prince, quien incorporará a los jóvenes a las ideas del Iluminismo francés y a la Revolución. Debido a este

encuentro se producirán diversas peripecias, que nos conducirán del París jacobino a un Caribe que se transformará con los ecos del derrumbe del antiguo régimen.²¹

País: Cuba.

Año: 1992.

Género: Drama.

Duración: 120 minutos.

Productora: ICAIC, SFP-TV española, Yalta Films

Producción: Miguel Mendoza

Dirección: Humberto Solás.

Guion: Alba de Céspedes, Jean Cassies y Humberto Solás.

Sonido: Germinal Hernández, Jules Dantan y Joel Faure.

Fotografía: Livio Delgado.

Montaje: Nicole Dedieu y Jean Pierre Rogues.

Música: José María Vitier; piano: Jorge Luis Prats; soprano: Alina Sánchez

Año: 1992

País: Cuba

¿Cuáles son las condiciones económicas, sociales, políticas y las ideas que pueden apreciarse en la fracción de la película del siglo de las luces?

Hipótesis de la película la población nativa de las colonias de Francia y España está limitada en sus derechos económicos, políticos y sociales. Los criollos y algunos mestizos comienzan a conocer las ideas del liberalismo francés e incluso de la Revolución Francesa que les hace reflexionar sobre la situación que viven en sus países.

²¹ [http://www.ecured.cu/index.php/El_siglo_de_las_luces_\(Pel%C3%ADcula\)_18_de_marzo_de_2013](http://www.ecured.cu/index.php/El_siglo_de_las_luces_(Pel%C3%ADcula)_18_de_marzo_de_2013)



Fig. 62 Imagen de la película “*El Siglo de las Luces*”.

Objetivo de la película: Evidenciar la evolución de las ideas que fortalecieron la ruptura ideológica del pensamiento criollo con el de España, y que junto con las condiciones económicas, sociales y los ejemplos de movimientos independentistas formaron las ambientes para la independencia de las colonias de España en América.

Herramientas de objetividad: El director Humberto Solás fue también historiador y ganó premios destacados por la seriedad de su trabajo.

Hecho histórico: la independencia de las colonias de España en América.

Sujetos de la Historia: los criollos, los movimientos de independencia de América

Alcance didáctico: por medio del texto reconocer la importancia de las ideas en los movimientos independentistas

Ubicación en el contexto del pensamiento histórico: Tiene una perspectiva de la escuela histórica de los Annales, particularmente de las mentalidades.

4.4.2 Trabajo con la película

1. El profesor presenta la película y enuncia los datos relevantes de ésta así como la hipótesis, el objetivo del autor y la perspectiva que quiere que observen los alumnos.
2. se da a los alumnos una guía para observarla en casa

- i) ¿A dónde se dirigen?
- ii) ¿Qué noticia recibe Víctor?
- iii) ¿qué sucede en Santo Domingo?
- iv) ¿Qué piensan hacer los protagonistas?
- v) ¿Qué sucede en Puerto Príncipe? ¿qué año es?
- vi) ¿Qué tenía Víctor en Puerto Príncipe y que sucedió con ello?
- vii) ¿Qué sucedió al hermano del joven negro? ¿Quiénes y por qué lo hicieron?
- viii) ¿por qué deben salir inmediatamente Víctor y Esteban?
- ix) ¿A dónde se dirige el barco que los rescata?
- x) ¿Qué sucedía en París? ¿quiénes son los protagonistas de los hechos?
- xi) ¿De qué emociones intensas escribe Esteban a Sofía?
- xii) ¿Qué es la Revolución para Esteban?
- xiii) ¿Qué convicciones le hacen convertirse a Esteban en Franmason?
- xiv) ¿cómo se generaron en Esteban esas ideas?

Fig. 63 Cuestionario que se usará para rescatar aspectos principales de la película “*El Siglo de las luces*”

3. Se presenta como motivador inicial la siguiente imagen en el salón de clase



Fig. 64 Minuto 13.18 de la película “*El Siglo de las Luces*”

4. Lluvia de ideas sobre la ilustración y la imagen asociado a lo que sucedió en la película
5. Se pide a los alumnos que se cambien de lugar para comparar las respuestas de la guía y que realicen un cuadro sinóptico como el siguiente en un papel bond y que expliquen la importancia de la evolución de las ideas en el proceso de independencia

El profesor explica que pedirá al azar que un integrante del equipo comparta con los demás las conclusiones a las que llegaron y que esto constituirá parte de la evaluación del equipo. Elegir al azar a un estudiante posibilita que todos se preparen por la incertidumbre de saber quien pasará.

4.5 Evaluación

La evaluación consistirá en apreciar si se consiguió el propósito principal que fue que él estudiante adquiriera los medios para generar conciencia histórica e identidad, lo cual es sumamente complicado sin embargo la lista de cotejo tiene por consigna el ser un comprobante para el registro de una conciencia incipiente, que dé cuenta del grado de aprendizaje por razonamiento y a la vez la complejidad o ausencia del mismo.

Algunos aspectos en el siguiente cuadro sugieren que las respuestas del estudiante pueden ser instintivas y hasta mecánicas, condicionadas durante años de aprendizaje escolarizado, a final de cuentas es el primer nivel de acercamiento para los estudiantes, por lo que se ponderará de la siguiente manera:

Trabajo en equipo e individual 50%

| ASPECTO A CONSIDERAR | SI | NO | OBSERVACIONES |
|---|-----------|-----------|----------------------|
| Observó el video | | | |
| Realizó el cuadro de doble entrada | | | |
| Escucho el audio y participo en la reflexión | | | |
| Observo los cuadros de castas e hizo comentarios sobre ellos con su equipo | | | |
| Observo las imágenes de los vestidos de la época e hizo comentarios con su equipo | | | |
| Leyó el texto de la industria textil y contribuyó a la elaboración del cuadro C-Q-A | | | |

Fig.65 Cuadro a manera de lista de cotejo para observar el cumplimiento de los aspectos a evaluar.

Evaluación individual 50%

| ASPECTO | SOBRESALIENTE | BUENO | SUFICIENTE | INSUFICIENTE |
|----------------------|---|---|---|---|
| PARTICIPACIÓN | En sus comentarios se escucha la reflexión que busca encontrar conceptos, establecer hipótesis y categorías | En sus comentarios se observa una reflexión con conceptos | En sus comentarios se observa el esfuerzo por descubrir características que le ayudan a la comprensión de los conceptos y categorías. | Por sus comentarios se observa que es incapaz de clasificar, usar conceptos o categorías y no tiene análisis. |

Fig.66 Cuadro a manera de rúbrica para evaluar el alcance o no del desarrollo cognoscitivo del estudiante.

Como puede observarse en los cuadros propuestos para el registro de la evaluación del estudiante, se trata de ponderar por medio de ellos aspectos visibles y medibles que puedan ayudar a considerar que el estudiante ha alcanzado alguno de los grados necesarios para generar reflexiones que sean encaminadas a tener un pensamiento consciente que le permita reforzar su identidad al contar con conocimiento y las habilidades necesarias para efectuar juicios valorativos que le lleven a tomar decisiones asertivas.

4.6 Textos para los maestros y análisis historiográfico

Primera propuesta de texto

Villoro, Luis. *El proceso ideológico de la Revolución de independencia*, [En línea]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, Formato PDF, Disponible en Internet: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2617>

Año: 1977

País: México

¿Es la situación política y económica de los diferentes grupos sociales en vísperas del movimiento de independencia lo que desata la Revolución de Independencia?

Hipótesis: Los criollos poseen una riqueza económica y cultural que no corresponde a los espacios de poder que les han dejado ni a sus expectativas, por lo que buscaran trascender los límites que los peninsulares y la corona han impuesto para su ascendencia política por medio del movimiento de independencia.

Objetivo del texto: evidenciar el desenvolvimiento de las ideas criollas que se gestaron para encabezar en el movimiento de independencia de la Nueva España y mostrar el contexto político y económico que favoreció este proceso.

Herramientas de objetividad: El autor Nació en Barcelona España en 1922, Estudió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de la que también fue funcionario y catedrático e hizo estudios de posgrado en la Sorbona de París y en la Ludwiguniversität de Munich, en la ex República Federal Alemana. “perteneció al grupo Hiperión, dedicado al estudio del ser del mexicano, uno de cuyos mayores trabajos fue Los grandes momentos del indigenismo en México, donde estudia la historia de las ideas que llevaron a la revolución de Independencia.” (Montaño, 2014)

Hecho histórico: La independencia de la Nueva España.

Sujetos de la Historia: Las ideas en torno a los movimientos de independencia de América

Alcance didáctico: por medio del texto reconocer la importancia de la influencia de las ideas de los criollos y por consecuencia en el movimiento independentista.

Ubicación en el contexto del pensamiento histórico: Corresponde a la visión de la corriente de la escuela de los Annales, específicamente de las mentalidades.

CAPÍTULO I

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Pocas revoluciones presentan, a primera vista, las paradojas que nos ofrece nuestra Guerra de Independencia. Nos encontramos con que muchos de los precursores del movimiento se transforman en sus acérrimos enemigos en el instante mismo en que estalla; con que no consuman la Independencia quienes la proclamaron, sino sus antagonistas, y, por último, con que el mismo partido revolucionario ocasiona la pérdida de los consumidores de la Independencia. La simple enumeración de estos hechos bastaría para convencernos de la imposibilidad de interpretar la revolución como un movimiento en el que solamente se enfrentaran dos tendencias políticas e ideológicas. Las paradojas se disipan, en cambio, en cuanto abandonamos ese criterio simplista y distinguimos en la conmoción social varios movimientos que se suceden, superponen y entremezclan. Lo que llamamos "Revolución de Independencia" no es sino la resultante de un complejo de movimientos que divergen considerablemente entre sí y tienen su asiento en distintas capas de la sociedad. Por ello resultarán necesariamente parciales todos los intentos de interpretación unívoca. Suelen éstos oscilar entre dos polos opuestos; desde el uno se ve la revolución como una reacción tradicionalista contra las innovaciones liberales de la península y en defensa de los valores hispánicos y religiosos amenazados; desde el otro se presenta la perspectiva exactamente inversa: la revolución aparece como una de las manifestaciones de la conmoción universal provocada por la "Ilustración" y la revolución democrático-burguesa de Francia.¹ Lo significativo

¹ El primer punto de vista fue defendido con inteligencia por Marius André en *La fin de l'empire espagnol d'Amérique*, Paris, 1922, y vuelto a tomar por Cecil Jane (cfr. *Libertad y despotismo en América hispana*, Imán, B. Aires, 1942); el segundo ha sido expuesto en nuestros días por Alfonso Teja Zabre, entre otros.

Fig. 67 Texto de *El proceso ideológico de la Revolución de independencia*

Abad y Queipo, Manuel. "Representación A nombre de los labradores y comerciantes de Valladolid de Michoacan, en que se demuestran con claridad los gravísimos inconvenientes de que se execute en las Américas la real cédula de 26 de diciembre de 1804, sobre enagenación de bienes raíces y cobro de capitales de capellanías y obras para consolidación de vales." En *De los escritos más importantes que en diferentes épocas dirigió al gobierno D. Manuel Abad y Queipo obispo electo de Michoacán*. Formato Flash. Instituto Mora. En línea.

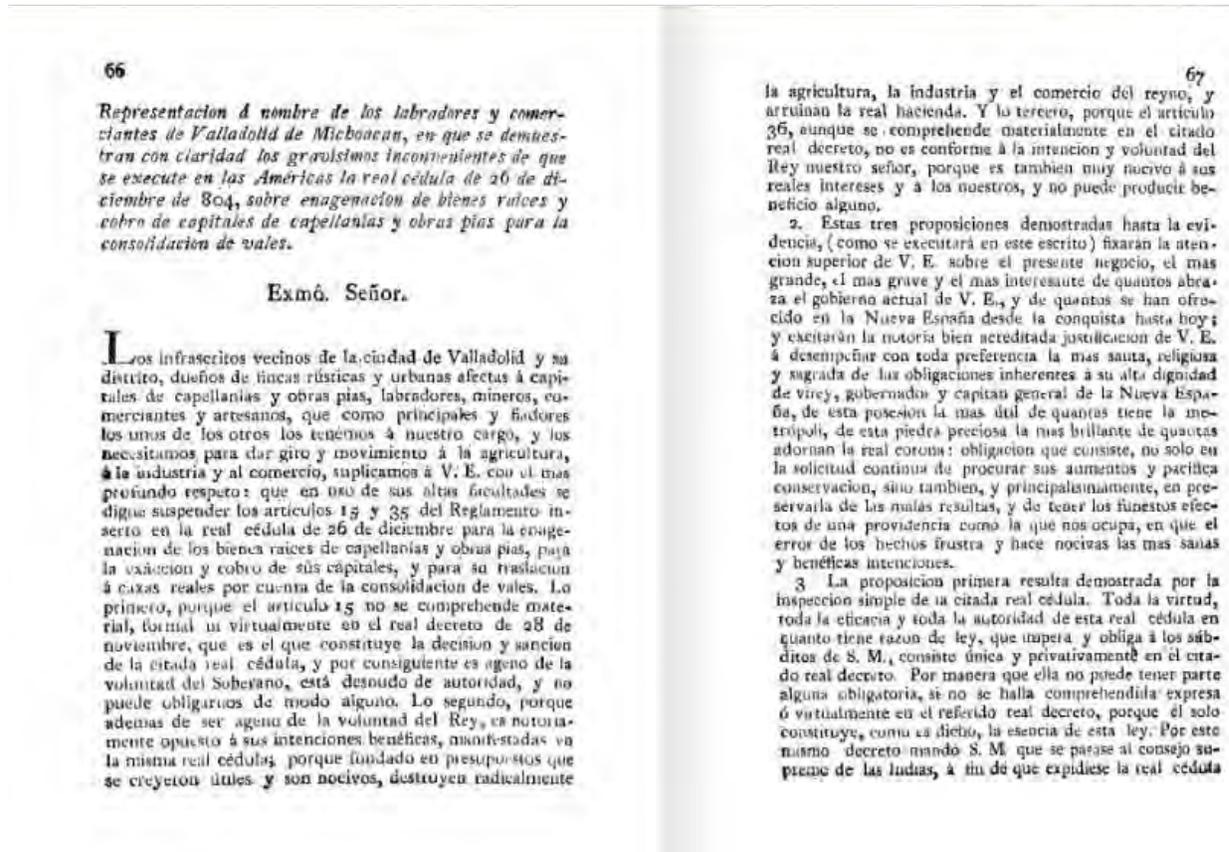


Fig. 68 Imagen del texto *De los escritos más importantes que en diferentes épocas dirigió al gobierno D. Manuel Abad y Queipo obispo electo de Michoacán.*

Pérez, Joseph y Armando Alberola Romá, *España y América Entre la Ilustración y el Liberalismo*, Ed. Instituto de Cultura Juan Gil Albert, Casa de Velázquez, Alicante Madrid. 1993 - 161 p. (Seminarios, Serie Mayor 3) En línea

<http://books.google.com.mx/books?id=raHWdJNno8IC&printsec=frontcover&hl=es#v=onpage&q&f=false> (1 de abril de 2013)

Joseph Pérez es hijo de padres españoles, fue profesor agregado de español en la Escuela Superior de St. Cloud. Doctor en Historia, dirigió la Casa de Velásquez en Madrid²², y es catedrático de Civilización Española e Hispanoamericana en la Universidad de Burdeos III. Es miembro de la Real Academia de la Historia y ha recibido numerosos honores, tales como la Cruz de Alfonso X el Sabio, Comendador de la Orden de Isabel la Católica, y Oficial de la Legión de Honor en Francia. Estudioso de la historia de España, ha publicado numerosos libros de historia sobre el nacimiento y evolución de la nación española y la colonización de América. Escribió “Los movimientos precursores de la emancipación en Hispanoamérica” en 1977 es la obra que más se acerca al tema de referencia. Y Armando Alberola Romá, es catedrático de Historia Medieval, Historia Moderna y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Alicante

Sobre el texto

Año: 1993

País: España

¿Existe relación entre el proceso de independencia de las colonias de América y el movimiento intelectual de la ilustración (las luces)?

Hipótesis del texto si la independencia de las colonias españolas de América significa la ruptura económica y política, la ilustración constituye la ruptura con la tradición, es decir con las ideas que hasta ese momento prevalecían.

Objetivo del texto: Evidenciar la evolución de las ideas que fortalecieron la ruptura ideológica del pensamiento criollo con el de España, y que junto con las condiciones económicas, sociales y los ejemplos de movimientos independentistas de las trece colonias de Norteamérica y Haití formaron los ambientes para la independencia de las colonias de España en América.

²² Fundada en 1920, inaugurada el 20 de noviembre de 1928 por el rey Alfonso XIII, fue destruida en 1936 durante la Guerra Civil Española en el transcurso de la Batalla de la Ciudad Universitaria. Se reconstruyó en 1959 en su emplazamiento original, la Ciudad Universitaria de Madrid. A partir de entonces sigue contribuyendo a la formación de artistas, profesores e investigadores, y participa en el desarrollo de los intercambios artísticos y científicos entre Francia y los países ibéricos. Desde su fundación, la Casa de Velásquez ha sido dirigida por Pierre Paris, François Dumas, Maurice Legendre, Henri Terrasse, François Chevalier, Didier Ozanam, Joseph Pérez, Jean Canavaggio, Gérard Chastagnaret y Jean-Pierre Étienne.

Herramientas de objetividad: El reconocimiento de los autores y las instituciones que los representan, las referencias de documentos que hacen en el texto.

Hecho histórico: la independencia de las colonias de España en América.

Sujetos de la Historia: los criollos, los movimientos de independencia de América

Alcance didáctico: por medio del texto reconocer la importancia de las ideas en los movimientos independentistas.

Ubicación en el contexto del pensamiento histórico: Corresponde a la visión de la corriente de la escuela de los Annales, específicamente de las mentalidades.

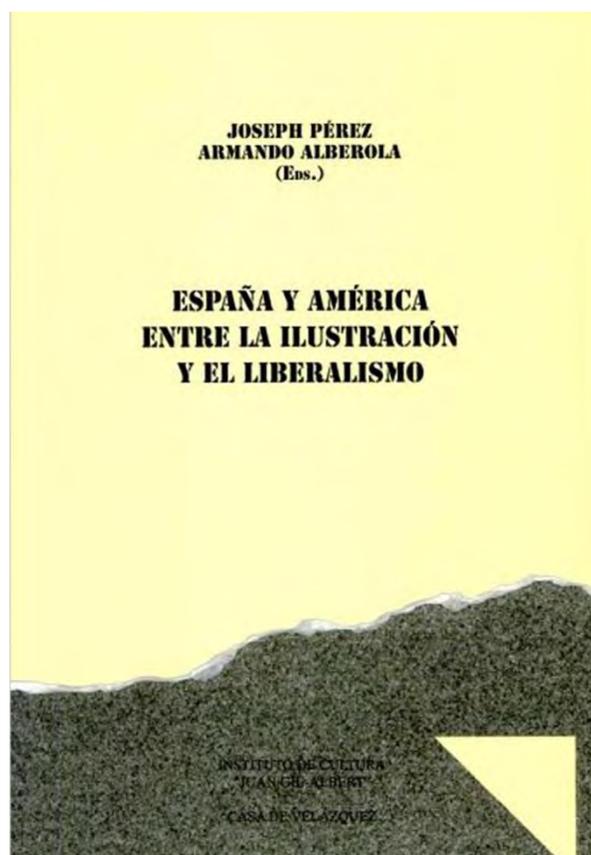


Fig. 69 Imagen del texto *España y América Entre la Ilustración y el Liberalismo*

A lo largo del capítulo se expusieron los medios de instrumentación que permitirán el aprendizaje de la Historia de México en razón de su movimiento independentista aspecto

relevante en el modelo sociocultural porque los medios de instrumentación son el puente entre el estudiante y los otros, docente y compañeros de clase. Estos instrumentos se consideraron dentro del tema y de acuerdo al contexto, carrera y a las edades de los estudiantes. Por ello fue necesario ubicar el tema y la forma en la que el programa realizó la propuesta. Los instrumentos se pensaron para que el estudiante interiorice no sólo el hecho histórico si no las reflexiones que éste le hacen resolver a través de los medios como los carteles de las castas, los instrumentos audiovisuales sobre todo la película que lo lleva al contexto de la época y el texto que lo dota de elementos para comprender y traer al hoy la reflexión sobre su propio contexto de vida, sobre la vida laboral próxima y la de sus padres a través de la canción que habla sobre las diferencias mantenidas en el tiempo con otras caracterizaciones. Se hizo necesario entonces una evaluación a través de dos instrumentos que permitan al docente pero también a los estudiantes abordar en caso necesario una sesión de repaso en el primer caso y en el segundo una adaptación de los materiales según los resultados, para eso es la evaluación. Habrá que decir que en los casos de que no se pueda contar con el espacio de clase para el uso del material por falta de recursos como instalación eléctrica en el salón, extensión, bocinas o alguno de estos medios, la actividad puede planearse con otros docentes de la materia y crear un día de cine o bien una expográfica de carteles toda una semana y en cuanto a la canción es mucho más sencillo ya que por medio de un celular, una bocina pequeña y una fotocopia de la letra se puede trabajar muy bien en el tiempo asignado de clase. Algo emocionante será sin duda construir con otros docentes los medios para que se lleve a cabo la formación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La propuesta de la estrategia docente a través del modelo sociocultural de Vygotsky sobre la enseñanza de la Historia en el marco teórico de los *Annales* y el Materialismo Histórico es viable porque provee de medios de instrumentación pensados para la Enseñanza Media Superior, en particular el Centro de Bachillerato Tecnológico. En cuanto a los estudiantes que se caracterizan por estar en la fase terminal de su formación educativa, se vuelve imprescindible que hayan interiorizado las herramientas del trabajo colaborativo, la reflexión y aprendizaje con otros, la formación de aprender de diversas fuentes como son las iconográficas, textuales, auditivas, gráficas, el proceso de pensar y analizar la información con otros iguales que sean en algunos aspectos más hábiles, con más conocimiento, con mayor formación pero que a través del trabajo colaborativo puedan seguir aprendiendo para interpretar su realidad, una forma autogestiva de aprendizaje que permita desdibujar las relaciones de poder como las hemos conocido en el capitalismo, jerárquicas donde el profesor es el único que sabe, el activo y el alumno recibe de forma pasiva. Y por el lado de la enseñanza, rescatar el trabajo colaborativo para crear los medios de enseñar, es decir que por las circunstancias económicas y de presupuesto de las escuelas, es frecuente no contar con los medios para desarrollar la labor docente como se quiere y en cuanto a ello el ambiente laboral se ve estancado, los cursos para profesores son pocos y el ánimo del docente decrece, por lo que volver a confiar en el próximo es lo más acertado para no caer en el ritmo del sistema, la reflexión docente por ello es válida con los medios del aprendizaje sociocultural, el marco teórico de los Annales y el materialismo histórico para retomar el objetivo de enseñar y compartir con otros lo que se sabe, gracias a la reflexión de la propia historia.

La práctica docente permitió acercarnos al hecho de que puede haber una viabilidad en la propuesta porque es imprescindible trabajar con otros, aprender con ellos y dotarnos de los medios necesarios en colectivo. Que las fuentes diversas como las gráficas, icónicas, audiovisuales, auditivas, textuales para aprender la Historia permiten fijar e interiorizar los conceptos y conocimientos con las reflexiones pero que en el caso de que en ocasiones no se cuenta con una institución con los recursos físicos del inmueble para abordar dichas fuentes, estas deben adaptarse en un primer momento y en un segundo momento resolver con otros el que exista la posibilidad de contar con esos recursos. A los estudiantes les gusta aprender, pero

con pocos medios de instrumentación y de forma individual el aprendizaje resulta con poco éxito, los estudiantes se vuelven apáticos y el docente recibe ese acto violento de apatía que es un círculo cada vez más estrecho y asfixiante, por lo que se vuelve imperante que se reflexione sobre la práctica docente como un acto por decisión y no obligado.

Dado el crecimiento del número de jóvenes que demandan Educación Media Superior, existe la necesidad de crear más escuelas tanto de Bachillerato General, como de Bachillerato Tecnológico y de Educación Superior con infraestructura adecuada. Asimismo en la planeación de la educación Media debe dársele un papel principal a la formación de docentes y lejos de eliminar a la Historia por ser poco práctica, incentivar su enseñanza y aprendizaje para que el joven tenga bases sólidas en cuanto a la identidad y conciencia de su papel en el lugar donde se desarrolle laboral pero también social, cultural, política y económicamente. De tal suerte que constituyan estos conocimientos históricos un escudo frente al abismo de información que caracteriza esta época y que lejos de situar al joven y a la sociedad, la despersonaliza.

En los planteles de Educación Media Superior, específicamente en los CBT, la infraestructura es muy limitada por lo que se hacen necesarios medios para transmitir el conocimiento que no impliquen desplazamientos excesivos y por consecuencia tiempos perdidos. Sin embargo en tanto esto sucede es importante el uso de medios sencillos como los ejercicios, imágenes, carteles, textos, mapas impresos, y también los audios, documentales cortos en audio, canciones y entrevistas que pueden fácilmente ponerse en práctica y son de factible operación por parte del profesor y que no le significan un riesgo personal.

Asimismo se hace necesaria una reflexión permanente del docente que le fortalezca en el desenvolvimiento de su clase, en su conciencia e identidad de profesor para que promueva una formación sociocultural y pueda facilitar el aprendizaje a quien así lo desea proponiendo actividades que impliquen aprender con los demás por lo que es fundamental el uso de modelos constructivistas, en este caso el sociocultural pero además modelos teóricos de la interpretación histórica de la realidad, lo cual en mucho ubica al profesor para comprender el comportamiento de los estudiantes como resultado del contexto histórico y también a él mismo en la relación didáctica. Algo imprescindible que reafirma la teoría sociocultural es el pensamiento y el lenguaje para confirmar que los estudiantes están en realidad construyendo

un proceso reflexivo y por tanto de conocimiento que pueden plasmar en una explicación o en un texto escrito por ellos mismos, por lo que el trabajo con los iguales les proporciona significantes nuevos que deben ser revisados por el profesor. Y a su vez será de inigualable riqueza el trabajo colegiado que lleven a cabo los profesores, porque de esta forma se va construyendo y afianzando un conocimiento específico para el conjunto de conocimientos, su impartición, para quienes se atiende y para quienes trabajan con los estudiantes.

En esta tesis se abordó la importancia de la enseñanza de la Historia como formadora de conciencia e identidad en los jóvenes bachilleres, en este sentido la Institución donde se desarrolló la práctica docente permitió que se realizara el perfil de la misma, el currículo, la inserción de la materia de Historia en éste, el enfoque del curso; además la perspectiva histórica que como profesor inspiraría la impartición de la cátedra de Historia, a lo cual se eligió a la corriente histórica de los *Annales* y al Materialismo histórico por su complementariedad para cubrir una visión que cumpliera el objetivo de comprender el devenir del ser humano en el tiempo; también se observó la necesidad de organizar las estrategias pedagógicas pertinentes y con ello avizorar la teoría sociocultural como la más adecuada para implementar el trabajo de aprender con los iguales y potencializar la Zona de Desarrollo Próximo que plantea Vygotsky; se estudiaron las estrategias didácticas específicas de la Historia; se construyó a su vez el análisis historiográfico para descartar las fuentes inadecuadas según el tema de la práctica docente y evitar el uso de fuentes que cayeran en concepciones erróneas de los contenidos planteados para el tema a impartir.

El materialismo histórico y la teoría de los Annales específicamente de las mentalidades, son visiones que se complementan en la búsqueda del para qué de la Historia, pues la abordan desde la individualidad y lo cotidiano de la historia del individuo. El materialismo histórico hizo posible la explicación de la aparición de las diferencias cada vez más marcadas en lo económico y político que afectan de manera directa a los estudiantes que son atendidos en el nivel medio superior. En tanto que la teoría de los Annales permite comprender el entramado de las diversas ideologías emergentes que dan paso a las luchas en diferentes ámbitos; y combinadas las teorías resultan en un esclarecimiento del contexto que viven los actores sociales y también a la vez jóvenes y maestros en su contexto histórico. Estas teorías

contextualizan el significante de la realidad objetiva, por lo que desmienten las ideas tergiversadas que los estudiantes y a veces los profesores han incorporado a su lenguaje y a su pensamiento de tal forma que estén en condiciones de elegir decisiones acertadas.

En el capítulo I se destacó que la enseñanza tecnológica fue creada por las necesidades económicas y sociales del país, para responder con una fuerza de trabajo acorde al modelo de desarrollo implementado, es decir con la formación del capital humano para la industria y los servicios. Por lo que se creó en el sexenio de Carlos Salinas, en 1992, el organismo público descentralizado que se nombró Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) en el contexto de la descentralización de la educación con el Programa de Modernización Educativa, un año antes se creó el Departamento de Bachillerato Tecnológico con 37 instituciones a su cargo, para 2011 ya eran 116 Instituciones, 20 carreras y 4 áreas como servicios, industrial, salud y Biotecnológica. Y particularmente entre éstas el CBT No. 2 Guillermo González donde se realizó la práctica docente tiene dos carreras que son Mecatrónica e Manufactura del vestido que corresponden al área industrial. Asimismo se construyó un perfil del estudiante del CBT en un rango de edad de 15 a 29 años, a disgusto en un 90% por no quedarse en su primera opción, con problemas de deserción por bajos ingresos de las familias, desesperanza, embarazo adolescente, problemas de alcoholismo o drogadicción, lo cual se expresa en la menor tasa de egresados de nivel técnico en el Estado de México para Naucalpan. Desde 2008 se inició la Reforma Integral de la Educación Media Superior y unos meses más tarde el Modelo Educativo de Transformación Académica (META) que se basa en el enfoque de competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas, es decir reorganiza los contenidos en campos disciplinares y perfiles específicos de egreso de los estudiantes; y el constructivismo que tendrá como base la actualización de los docentes, pero sin recursos del Estado o no de manera generalizada. En teoría el META, fomenta el uso del modelo didáctico situado con base en el método de investigación. De tal manera que en la curricula se integra a la Historia en dos de los semestres, 4º. y 5º para Historia Universal e Historia de México respectivamente; la primera se integra en el campo de las Ciencias Sociales y la segunda en el área llamada Desarrollo Nacional. En el primer capítulo se logró caracterizar el contexto donde se realizó la práctica y las necesidades que enfrentan El Bachillerato Tecnológico.

En el capítulo II se concluye que la Conciencia es un concepto que puede verse a través de distintas áreas de conocimiento pero que lo que interesa es que auxilia al estudiante para comprender cómo se percibe en el mundo y como responde a los estímulos externos, que la apatía y otros problemas expresados en los estudiantes del CBT son parte de las estructuras y procesos mentales que se realizan en la vida cotidiana pero que están influenciados por la interacción con otros y que esto da identidad a los estudiantes, sin embargo esa conciencia histórica es determinada por la estructura económica definida por las relaciones de producción capitalistas que emanan ideología a través de todos los medios de información y que se traducen en una contradicción, en una incoherencia de lo que se vive en los CBT donde se les forma para ser parte del engranaje general del capitalismo y reproducir las condiciones básicas del sistema de producción y las relaciones de poder por lo que puede decirse que se limita la conciencia histórica, se limita a la Historia y por ello la necesidad de recurrir a un constructo teórico como el Materialismo Histórico y los *Annales* para recuperar la conciencia histórica, la conciencia y la identidad de los estudiantes y sean ellos quienes decidan qué sistema quieren reproducir. Ambos, los *Annales* y el Materialismo Histórico han servido para interpretar los hechos históricos sin reproducir las nociones del capitalismo, los primeros *Annales* estuvieron ligados a los movimientos sociales antisistémicos, analizan los fenómenos y procesos económicos en un contexto evolutivo amplio ya no sólo económico sino social, cultural y político. Los segundos *Annales* enuncian las temporalidades histórico sociales múltiples, las cuales están ligadas a acontecimientos y procesos sociales-humanos, temporalidades de largo y corto tiempo y el auxilio de otras ciencias como la demografía y la geografía. Y los terceros *Annales* que surgen en un contexto de Revolución Cultural y que por lo mismo integran a la visión de la Historia la Cultura y la psicología, lo sumamente importante en esta mirada *annalista* es que puede observar y reflexionar la no funcionalidad de las relaciones de poder creadas por el capitalismo que son expresiones de esa Revolución cultural, y que una situación particular como lo es la deserción en el nivel medio superior del CBT puede interpretarse históricamente a través de la reproducción de la ideología dominante en los comportamientos de los estudiantes y los docentes o la no reproducción de la misma.

En el capítulo III Se sugirió una intervención didáctica con base en el modelo pedagógico sociocultural de Vygotsky que viable que sirvió para mostrar a la par con la teoría de Annales y la del materialismo histórico los proyectos en pugna en la época colonial de los indígenas,

criollos, mestizos y españoles. Se consideró el grupo de edad, y contenidos, se explicaron las condiciones económicas, sociales y políticas que envolvían a los criollos y que se expresaron en el apego al movimiento independentista. Se buscó potenciar el sentido de identidad a través del conocimiento de los orígenes a través de la comprensión de las raíces culturales. Necesariamente el docente tiene en este actuar una ideología que proyectó, por lo que el acto docente no es neutral.

En el camino de la intervención se llevó a cabo una práctica docente que implicó trabajar con medios de instrumentación diversos y distintos a los libros de texto y se llevó una forma de trabajo de colaboración y no de imposición aunque en momentos pareciera un desacierto por el tiempo transcurrió en la adaptación del alumno, pero es parte de la enseñanza práctica de una relación distinta de poder. En las prácticas se recurrió a la problematización del tema con la vida cotidiana de los alumnos, para soportar nuestra intervención ya que la pretensión fue aplicar el modelo dualista de la teoría del reflejo que considera a los estudiantes como sujetos activos sometidos a condicionamientos directos, determinismos sociales que les han impregnado de una realidad capitalista como la única posible. Muchos autores han identificado al modelo Sociocultural con el Constructivismo ya que el individuo en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos está construido por el ambiente y las disposiciones internas, en este sentido la teoría sociocultural de Vygotsky destaca la importancia del medio sociohistórico en la formación del individuo de tal forma que se considera de gran relevancia el uso de estrategias y técnicas enfocadas en la Zona de Desarrollo Próximo para potencializar el aprendizaje, aunque se ha explicado que los estudiantes de forma general presentan un nivel poco meritorio en relación a la lecto-escritura y comprensión, el uso de diversos materiales didácticos como los organizadores gráficos, videos, cuestionarios, imágenes y texto de mediana dificultad que a final de cuentas son partes de la experiencia socialmente transmitida con una directriz y un enfoque teórico *annalista* y materialista histórico. Una intervención docente creativa fue clave para llevar a cabo el carácter concreto inmediato de la conciencia, ya que favoreció la participación y se encausó hacia el análisis del tema. En cuanto a las etapas de desarrollo que usó Vygotsky, se puede decir que los estudiantes se desarrollaron en la segunda “complejo en cadena” en la cual se destacó que el estudiante trato de identificar su realidad por medio de distintos rasgos de caracterización, como fueron su acercamiento a conceptos abstractos como Modo de Producción, Trabajo socialmente

necesario, Fuerza de trabajo, Revolución entre otros que se usaron en el tema de la Revolución Rusa. Y en el caso de los estudiantes de industria del vestido conceptos como el Mercantilismo, Capitalismo, Importación, Exportación, Balanza Comercial, Obrajes, entre otros. Aunque en la práctica no se pudo registrar de manera generalizada la adquisición de reflexiones de los alumnos que concluyeran en la adaptación de conciencia como lo juzga Vygotsky es decir en un plano lógico verbal, algunos destacaron en sus participaciones. Las razones y motivaciones se vertieron en la historia cotidiana de los estudiantes como sujetos históricos a través de ejemplos como las exportaciones e importaciones en la Nueva España y sus resultado en la Balanza de comercial de ese tiempo y como afectaba la importación de textiles a los productores de esa época. Y en el tiempo de los estudiantes como perjudican aspectos similares a sus familias. Además en los recursos de texto breve para evidenciar emociones de criollos y españoles se buscó que los estudiantes reconocieran sus emociones, en esta lectura breve el papel del docente fue clarificar el lenguaje usado en el contexto histórico, la explicación de la discriminación de españoles y criollos, y su relación con el proceso de independencia y orientar hacia la problematización de la discriminación en el momento histórico del estudiante. Se logró como mediador del proceso de aprendizaje que un hecho histórico nos lleva a la interpretación de los sucesos que se viven cotidianamente. Se logró el sentir con los otros y para los otros, lo cual deriva de una reflexión ética del actuar docente que le lleva a retomar su función formadora de conciencia social. Sucede entonces que la ideología dominante capitalista que permea en los sistemas educativos, en los cuales se desarrolla el profesor y donde se reduce la felicidad a la rentabilidad, el ser al tener, puede convertirse en un reencuentro con el propio ser del profesor, a la vez que al reducir la vulnerabilidad por sus propios conflictos, el docente se vuelve receptor de la negación de aprender del alumno y le enseña como aprender sin vulnerarlo, es decir aplica la empatía histórica de su experiencia docente. Las sesiones realizadas a un corto plazo, nos permiten acercarnos a que puede haber viabilidad en la propuesta con una intervención de más tiempo.

La práctica docente I se llevó cabo sobre la Revolución Rusa durante 3 sesiones de 50 minutos con estudiantes en su mayoría hombres de la especialidad de mecatrónica, se logró que los estudiantes se acercaran al concepto las posiciones de los gobernantes y de los líderes de los movimientos, que identificaran que es un modo de producción y la diferenciación entre modo de producción capitalista, socialista y comunista. Asimismo que distinguieran los aspectos

económicos, políticos, sociales que llevaron al movimiento revolucionario. Resultaron algunos problemas con el proyector por la falta de contactos adecuados y bocinas suficientemente audibles. Se trabajó con cuestionarios y con diapositivas, video enfocado en las escenas de industria metal mecánica y texto. De manera general los comentarios de los alumnos con respecto a la práctica docente fueron buenos. La segunda práctica docente se trató del movimiento de independencia en la Nueva España con estudiantes de industria del vestido en su mayoría mujeres, el ambiente de la clase fue más exigente, los grupos fueron del mismo profesor titular, sin embargo en la cuestión de género el profesor fue más exigente con los varones en cambio la docente con las alumnas por el comportamiento desafiante del primer día de clase. Las sesiones fueron por la tarde y un sol ardiente sofocó al auditorio, no sirvió el contacto para el proyector porque se cortó la energía eléctrica, no se pudieron usar las diapositivas que se habían preparado pero ya se llevaban rotafolio con información más no con imágenes y se trabajó con estos para mostrar que el movimiento independentista tuvo tras de sí una construcción histórica, cronológica, causal, social y cultural, no fue un hecho aislado y sus actores no se limitaron a Aldama, Hidalgo, Josefa Ortiz, el Pípila, sino a un entramado de actores sociales anónimos. Los estudiantes trabajaron en equipo, y estuvieron muy participativos al pasar a escribir sus conclusiones, el problema fue que solo había un cuadro y debió ser uno para cada equipo. La dinámica de equipo sirvió ya que se potencializó la capacidad de cada integrante. En comparación con la práctica I, la practica II se realizó con más conocimiento de las corrientes historiográficas y su aplicación; a la atención en los procesos inconscientes que se expresan en los estudiantes pero también en la persona del docente y que son bastante valiosos para generar respuestas ante los conflictos existentes.

En el capítulo IV la intervención didáctica se basó en una propuesta de materiales con base en el modelo sociocultural, la teoría del materialismo histórico y *Annales* sobre los que se realizó un análisis historiográfico. Se reflexionó en los capítulos anteriores sobre la importancia de contar con instrumentos de mediación para los estudiantes de tal suerte que se ha comprendido la importancia de tener una serie de materiales diversos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y disminuyan sus propios obstáculos alegando que la clase es aburrida y que por lo tanto bloqueen la intervención didáctica. Aunque también se ha reflexionado sobre que una clase no tiene por qué ser divertida, la idea no es divertir a los alumnos sino ofrecer medios de instrumentación que favorezcan el aprendizaje. En este

capítulo se comenzó por ubicar el tema lo cual es necesario en toda propuesta de material, el tema fue la independencia de México, la propuesta se pensó para las estudiantes de industria del vestido del CBT. Los materiales gráficos se crearon para la introducción en el tema, con la invitación al reparto del mundo una recepción distinta a los estudiantes, un mapa para reforzar la idea de espacio y tiempo, un mapa mental introductorio para abrir la sesión. Hay que decir que estos materiales debieran ser resguardados por los profesores organizados en la escuela ya que suponen costos materiales y de tiempo además de que lo que menos se quiere es estandarizar las clases de historia sino proporcionar un sinfín de materiales que sirvan de base a estrategias distintas. Asimismo las estrategias evaluativas también se pueden compartir. Con un objetivo más en claro se pueden almacenar y clasificar esos materiales en la escuela y seguir generando otros. Pero todo ello se puede construir reflexionando sobre la propia personalidad docente, tener el objetivo claro del porque ser docente ya que ello permitirá compartir saberes, materiales, tiempos, estrategias y demás esperando lo mejor de los otros y no despreciando lo peor en los malos momentos, esto último claro sería la utopía como decía Eduardo Galeano, la utopía sirve para caminar. Para trabajos posteriores se debe tratar la evaluación de la conciencia histórica e identidad del joven en el aula y la vinculación de grupos de trabajo con la comunidad, pues el conocimiento histórico es sinónimo de cambio social, es decir que en la profesión docente hay mucho por hacer.

ESPACIO ECONOMICO E INDUSTRIA TEXTIL: LOS TRABAJADORES DE NUEVA ESPAÑA, 1780-1810*

Manuel MIÑO GRIJALVA
Banco Central del Ecuador

I. INTRODUCCIÓN

ES IMPORTANTE DESTACAR que en el siglo XVIII el trabajo textil en Nueva España está organizado espacialmente alrededor de centros mineros o mercantiles que dominan una región determinada. De esta forma puede observarse claramente que la división regional del trabajo textil no sólo obedece a la ubicación de los centros productores de materia prima, sino también a la concentración del capital comercial; éste será el encargado de articular las diversas regiones consumidoras de tejidos, así como las variadas formas de organización que caracterizó a la producción textil.

Para poder reconstruir la formación regional de la producción de tejidos y su posterior articulación con el mercado colonial, ha sido necesario dividir el espacio *manufacturero* (transformador), que incluye el sector de la lana y el del algodón, en dos grandes regiones: centro-norte y centro-sur, sin desconocer el importante papel que jugaría Guadalajara a finales del siglo XVIII en el centro-oeste. La primera tiene su núcleo principal en Querétaro, mientras que la segunda está dominada por Puebla. Entre los dos espacios se sitúa la ciudad de México, que es la intersección que a la vez sintetiza y divide las diver-

* Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral *Obrajes y tejedores de Nueva España, 1750-1810*, en proceso de elaboración para el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.

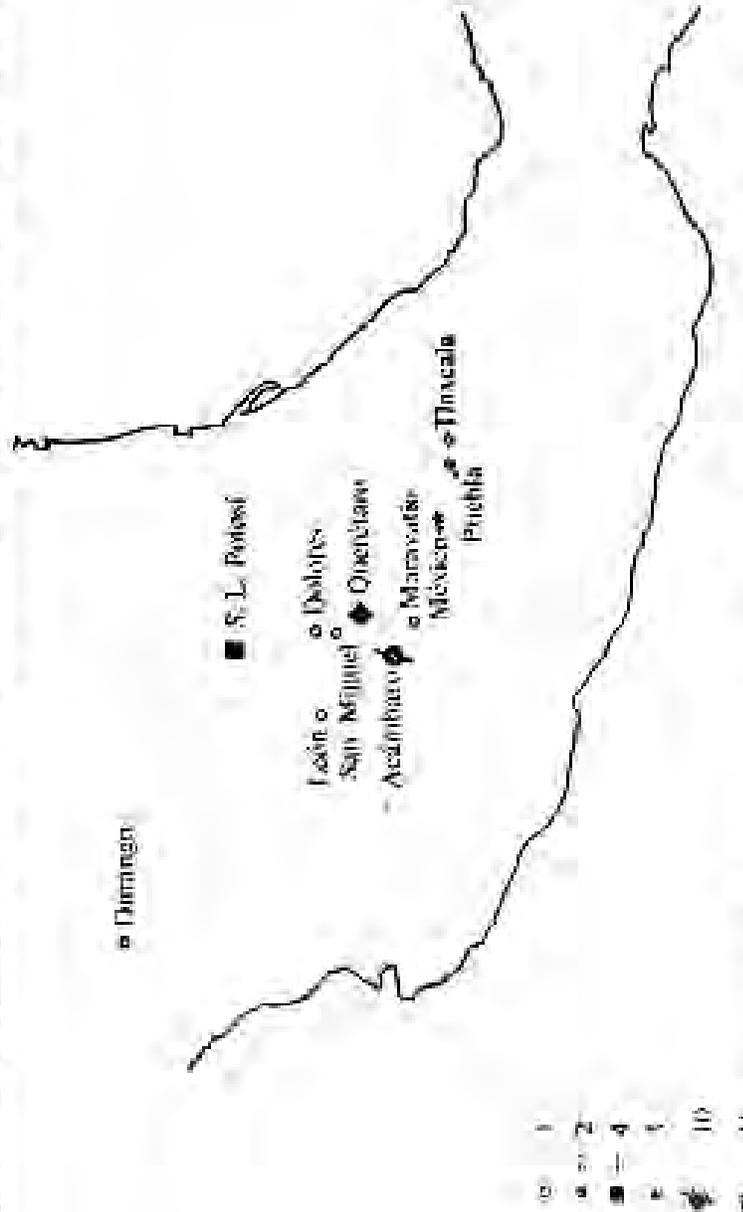
sas formas de organización: la caracterizada por el trabajo obrajero y lanero en general, y aquella que encontró su base en el algodón y en el trabajo artesanal, doméstico y a domicilio. México, más que los centros mencionados, reúne en sí todas las formas de organización del trabajo textil que se dieron en el período colonial. Esta convergencia de formas de trabajo que actuaban en el espacio económico novohispano, nos permite englobar el problema así como trazar el movimiento en su conjunto, sobre todo con referencia al sector de tejedores que fue el más dinámico en las últimas décadas del siglo XVIII y en la primera del siglo siguiente. En este análisis, aunque no nos centraremos en el caso de la ciudad de México, dado el corto espacio de que disponemos para esta exposición, sí atenderemos al movimiento dinámico que caracterizó a la producción textil en un momento en que se asiste a un alto nivel de mercantilización del espacio económico, como fruto de la expansión del sector minero hasta 1810.

II. OBRAJES Y TEJEDORES: UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO

A lo largo de esta investigación he postulado como hipótesis de trabajo que entre 1750 y 1810 el sector obrajero se encontraba mermado y padecía un estancamiento crítico. En esta época el funcionamiento del obraje se había replegado a México, Querétaro y Acámbaro, principalmente, y en algunas haciendas de Gerécuaro (Celaya) y San Luis Potosí. En centros como San Miguel, Puebla, Tlaxcala, León, Durango, apenas si existían pocos obrajes (Vid. mapa 1). Los censos de 1781, 1793, 1799 y 1801² muestran claramente su escasa importancia en la producción textil del reino. Varias fueron las causas que llevaron a la organización obrajera a su postración. La más importante, quizás, fue la expansión que se dio en el sector del algodón durante la segunda mitad del siglo XVIII y

² AGNM, *Alcabalas*, 521, exp. 5, s/l.; *Historia*, 122, exp. 2 y 6. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

Mapa I.
DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE LOS OBRAJES EXISTENTES EN NUEVA ESPAÑA EN 1793-1794



FUENTE: AGNM, *Memorias*, 37; *Boletín Nacional*, to. 101; *Adelantado*, 134; DERNE J., 1973, p. 43.

cuya producción desplazó al sector lanero. Por esto se explica también que desde el comerciante local hasta el gran comerciante de México, Puebla o Veracruz, hayan volcado sus intereses en el algodón, desde su siembra y cosecha, hasta su transformación en los centros textiles.

La expansión del algodón trajo como consecuencia el crecimiento y multiplicación de tejedores domésticos por todo el reino —crecimiento observable en menor escala, en el sector lanero—, lo cual permitió la expansión del sistema *artesanal*, del sistema de *trabajo a domicilio* y del trabajo *doméstico*.² El primero se caracterizó por su adscripción al sistema corporativo gremial, el segundo tuvo su expresión más acabada en la dependencia del tejedor del comerciante, quien le “habilitaba” o fiaba la materia prima a cambio de un salario o “jornal” por pieza terminada. En el trabajo doméstico, en cambio, el tejedor era independiente del comerciante: compraba directamente la lana o algodón al tendero u obrajero y la vendía por su cuenta en el mercado local. Estas tres formas de organización de la producción textil fueron las dominantes en la segunda mitad del siglo xviii y primera década del xix.

Así, si bien el trabajo obrajero era el dominante en el sector de la producción de tejidos de lana, en el conjunto de la industria textil éste se vio relegado por el trabajo del algodón y por el tejedor individual. Esta situación se explica también por la falta de capital que padecía el sector obrajero, comúnmente dependiente de censos y capellanías; por la carencia de fuerza de trabajo —en momentos en que la población estaba en plena recuperación y crecimiento—; por el alto costo de la lana en estos años, especialmente en 1793; por los impuestos, problemas legales y, en fin, el desprestigio del obraje. El administrador de la aduana de Querétaro en 1793, daba una clara muestra de la situación en ese suelo:

² Sin ninguna especificación se utilizaban también los términos *charrillos* o *trapiches* en el Perú y Nueva España respectivamente, para designar a estos tres tipos de organización.

Los obrajes cerrados —decía—. . . son diez, de los cuales he visto abandonar cinco, unos porque sus poseedores se perdieron, y otros porque se retiraron antes de llegar a este extremo. De los diez y seis que están en actual labor, los más sólo tienen en movimiento la mitad o una tercera parte del número de sus telares. Los caudales existentes en el día de los que componen este ranto, observo lo mismo que aquí es notorio, está es que los de alguna consideración, o son criados en otros tiempos, heredados o ayudados de haciendas de labor o comercio, sin que haya uno que pueda haberse hecho de diez años a esta parte.*

Hechos como este, que podría hacerse extensivo a los demás centros donde funcionaban obrajes, obligó al comerciante a optar por una forma de trabajo más libre, que por supuesto, implicaba menores costos. El empleo del tejedor era mucho más barato que la instalación de un obraje para cuya habilitación el administrador de aduanas aseguraba que se necesitaban de 25 a 30 mil pesos, este ahorro se refiere tanto al costo del trabajo como a los costos de los medios técnicos de producción. El tejedor para cumplir con su trabajo no necesitaba de un edificio construido o adaptado para atender a las diferentes etapas de la producción textil obrajera como el batán, instrumentos de tintorería, etc. Por otra parte, mientras el tejedor doméstico tenía que encargarse por su cuenta de obtener los medios de subsistencia para él y su familia, los trabajadores del obraje tenían estipulado un salario mayor, alimentación y gastos de enfermería que demandaban mayor desembolso de capital por parte del propietario obrajero —aunque es cierto que estos rubros no se cubrían en su totalidad. Esto hacía que el costo de la mano de obra en el sector doméstico fuera más barato que en el obrajero. Por ello la opción del comerciante era clara: articular los tejedores domésticos a varios sistemas de producción, y convertirse a la postre en el monopolista único de los tejidos trabajados. Esta situación encontró su base

* "Obrajes o fábricas de paño burdo que hay actualmente en esta ciudad de Querétaro y su jurisdicción. . .", AGNM, *Alcabalas*, 37, a/f.

fundamental en la expansión del algodón, el crecimiento de la población, la migración hacia los centros económicos más importantes como México, Puebla o Guadalajara y la facilidad del poblador para poner en funcionamiento medios técnicos conocidos tradicionalmente como los telares de cintura, u otros más complejos, pero cuyo manejo no fuera obstáculo para dedicarse temporal o completamente al tejido.

Los costos de producción restaron posibilidad de competencia a los tejidos de lana frente a los de algodón, a pesar de lo cual podría pensarse que la mayor cercanía de los obrajes a los centros mineros hubiera propiciado una mayor expansión de los primeros a expensas de los segundos. Sin embargo esto no sucedió así; el desplazamiento de los tejidos de lana por los de algodón repercutió en todos los sectores, principalmente porque el capital comercial, eje de la producción textil, se invertía en el sector algodonero. Esto le presentaba mayores ventajas económicas, no sólo por la comercialización en el interior del reino, sino también por la posibilidad de acceder al mercado externo, al introducirse para las fábricas catalanas, en crecimiento en la segunda mitad del siglo XVIII.

Así, el impulso textil que se observa en las últimas décadas de la dominación colonial vino de un sector diferente al de la lana, el del algodón. Es en torno a este sector que durante la segunda parte del siglo XVIII y primera del XIX, se irá agrupando el tejedor del campo y la ciudad a la sombra del comerciante, o independientemente de él. Esta organización surgirá —en el caso del algodón— como alternativa a la concentración obrajera, ya sea fortaleciendo el orden gremial como tejedor doméstico independiente o sometido al comerciante a través del sistema de trabajo a domicilio. El predominio de estos tres sistemas productivos se vio complementado al finalizar el siglo XVIII por la aparición de un nuevo tipo de organización productiva textil: las fábricas de "indianillas".

III. LOS TEJEDORES Y SU ORGANIZACIÓN ESPACIAL

En su expresión regional, el tejedor presiona por situarse en los centros económicos mercantiles más dinámicos o en los vinculados a ellos; por esto, si localizamos en el espacio colonial los principales centros de producción de tejidos, percibiremos de inmediato dos hechos distintos, pero de igual importancia en la comprensión del desarrollo de la industria textil. Por un lado, y como característica significativa, el trabajo textil en Nueva España, es, sobre todo, urbano, hecho que determinó que las principales ciudades obrajeras y de tejedores estuvieran distribuidas a través de la ruta mercantil tradicional en el comercio interno colonial. Estos centros, además, ocupan un lugar estratégico para la captación regional de materia prima y su posterior circulación por el espacio económico. Así, tanto la región de Puebla como la de El Bajío participan de la red mercantil vertebradora constituida por Veracruz y México, hasta su vinculación con las zonas mineras del norte. Este conjunto no es, sin embargo, homogéneo, ya que existen dos centros importantes de producción textil con características propias —Guadalajara en el centro-oeste y Oaxaca en el sur— que tienen que ver con su vinculación directa con el núcleo productor de materia prima. Ambos se diferencian de los otros en cuanto que son a la vez productores-abastecedores de materia prima y centros de transformación; pero se asemejan a otros en que su producción encuentra sus principales mercados en Tierra Adentro, en los centros mineros y, claro está, en su propia región.

Si realizamos una visión de conjunto a partir de las informaciones levantadas en 1781, 1793, 1799 y 1801,⁴ podemos trazar con rasgos firmes el nivel de evolución que siguió el sector de los tejedores tanto de lana como de algodón. La primera indica que el trabajo doméstico está en su fase ascendente, aunque es necesario anotar que los datos enviados por los administradores de alcabalas en 1781 no son demasiado precisos.

⁴ AGNM, *Alcabalas*, 37, 521; *Historia*, 122, exp. 1 y 2.

Con todo, se puede apreciar que el número de telares anotado para el Obispado de Michoacán es importante. En esta jurisdicción, los centros que sobresalen del conjunto son Villa de León con 235 telares, Guanajuato con 198, Acámbaro con 169 y Salvatierra con 145.

Para 1793 el movimiento expansivo era mucho más definido: Villa de León prácticamente dobló a 408 telares mientras que Acámbaro y toda su jurisdicción —incluida Salvatierra— llegó a 339 telares. A pesar del incremento que muestran unos centros, otros, como Guanajuato, decaen, de 198 a 34 telares, posiblemente debido al incremento de la producción minera que demandaba más fuerza de trabajo para el laboreo de las minas. Centros aledaños, sin embargo, parecen acoger y propiciar el trabajo de tejidos. Celaya que en 1781 apenas consta con la genérica expresión de "telares", en 1793 cuenta ya con 183. De la misma manera San Luis Potosí en esta misma fecha contaba con 50, San Luis de la Paz con 459 y Salamanca con 133 telares.

La transformación más importante, sin embargo, parece que se dio en los centros textiles algodoneros. Texcoco pasa de unos pocos telares a 398; Oaxaca consta de 350, aunque en 1796 se dice que su número aumentó a 500 y en 1799 a 800 telares. Guadalajara, que en 1781 cuenta con seis, en 1799 se afirma que ha llegado a 1 030 telares, con una población textil de 7 236 personas. Tlaxcala, en el centro-sur, según las noticias que proporciona Vicente Domingo Lombardini, de 4 000 telares que contaba hacia 1780 bajó a 1 140 en 1793. Puebla, la región más escurridiza para proporcionar datos antes de Flon, cuenta en 1794 con 1 177 telares, apenas dos obrajes y nueve "fábricas" de jerga y frazadas de lana² que posiblemente se tejían en talleres artesanales. Tepeaca era otro caso importante: de la indiferente denominación de "telares" en 1781, en 1793 toda su jurisdicción contaba con 920.

En otras regiones también parece existir un notable incremento. Querétaro, que en 1781 contaba con 249 telares, en

² DERNE I, 1973, pp. 43-44.

1793 subió a 588. Cadereita, que a principios de la década de los ochenta tenía que proveerse de ropa en aquel centro textil, en 1793 contaba ya con 77 telares y en 1799 con 200 y 92 tornos.⁶ El subdelegado de la citada población afirmaba que todo el pueblo estaba ocupado en tal industria. Tulancingo saltó de 89 a 220 telares y Zamora contabilizaba ya 364 en 1793.

Dentro de una perspectiva regional más amplia, Cholula, Tlaxcala, Tepicaca, Oaxaca, Texcoco y Puebla en el centro-sur, constitulan en 1793 los centros más importantes de la industria textil del algodón, mientras que en el centro-norte, en El Bajío y sus zonas aledañas se concentraba la producción tanto de géneros de lana como de algodón (Vid. gráfica 1). Sin embargo, de acuerdo al cómputo realizado por intendencias, México⁷ es el espacio político más significativo, seguido por Puebla, Guanajuato y Guadalajara. Aunque estos cálculos se basan en las informaciones de 1801, dada la identidad de muchas de sus cifras son comparables a las de 1793. (Vid. gráfica 1).

Es casi seguro que existen problemas en las estimaciones de los informantes, ya que los trabajos doméstico y a domicilio al no ser permanentes sino temporeros, dificultaban precisar el número de tejedores. El subdelegado de Celaya anotaba con claridad la dificultad de formar padrones en su jurisdicción, dadas las crisis económicas que vivía la Nueva España en la década de los años ochenta y que producían un continuo desplazamiento de la población:

Esta jurisdicción —decía— se compone en la mayor parte de vagos que continuamente se trasmigran de un lado a otro, como ahora lo están esparcidos en cuadrillas para el corte de trigo, y lo mismo sucede con los que no teniendo este ejercicio

⁶ AGNM, *Historia*, 122, exp. 1.

⁷ Del censo de 1801 anotamos con reserva los 813 telares asignados para Tetela del Río, ya que no existe información suficiente que demuestre la importancia de esa localidad como centro textil.

se ocupan en el tejido de mantas, que para su expendio y venta, salen hasta los reales de minas más remotos.⁸

A pesar de esta movilidad en algunos casos, y del ocultamiento de telares en otros, los administradores de alcabalas logran presentar un panorama bastante claro sobre la distribución espacial de la industria textil en el espacio económico de la Nueva España (Vid. mapa 2).⁹ Sin embargo, es necesario hacer algunos reparos a la información de 1801. El principal es que muchas de las cifras anotadas para varios centros no son sino repeticiones de las presentadas en 1793. Por otro lado, no se considera ni se contabiliza a los tejedores de varios centros clave en el trabajo textil, como Puebla, Oaxaca, México, Guadalajara; este mismo problema aparece en el censo de 1781 o en el de 1793. Esto puede tal vez explicarse por la gran cantidad de gente dedicada a la industria textil, por la movilidad, por la falta de cuidado en las encuestas o por simple desidia de los funcionarios reales, todo lo cual obstaculizaba cualquier tipo de medición exacta. Aunque estos problemas son evidentes, el censo de 1801 incorpora nuevos centros que no constaban para los años anteriores. En términos generales, se puede observar que hacia esta fecha el número de telares y obrajes existentes en la Nueva España, conservó el nivel que tenía en 1793.

De acuerdo al "Estado" preparado por la Dirección General de Hacienda sobre "obrajes y telares de indios españoles y castas. . ." aparecía un total de 7 809 telares "suelos", esto es, pertenecientes a tejedores domésticos independientes y agremiados. De estos 4 440 pertenecían a la llamada "gente de razón" y los restantes 3 369 a indios. Se anotaba también la existencia de 39 obrajes. A este cómputo se añaden los telares y obrajes existentes por aquellos tiempos que no constan en este "Estado" para Guadalajara, Puebla, México y Oaxaca,

⁸ AGNM, *Alcabalas*, 37, s/f.

⁹ En este mapa no se han consignado Guaxapa, Malinalco, Metepec, San Juan de los Ríos, Tecualpa, Taximaroa, Tianquistenco, Zacatlán, Zinapécuaro, Valle del Maíz.

los cuales ascienden aproximadamente a 3 591 para dar un gran total de 11 400 telares y 41 obrajes.¹⁰

De acuerdo a estos cálculos, las personas dedicadas al trabajo textil en Nueva España fácilmente pasarían de las 90 000, si consideramos seis personas para trabajar un telar y más de 2 000 sólo en los obrajes de Querétaro. Potash cree, como cálculo conservador, que dada la imposibilidad de anotar la cantidad exacta de las personas empleadas en la manufactura textil, es probable que el número total se aproxime a 60 000.¹¹ Sin embargo, hay que pensar que sólo en Guadalajara había 20 000 personas dedicadas a trabajar "tejidos de todas clases".¹² En Puebla otros tantos¹³ y en Oaxaca 9 000 personas para hilar y de 500 a 600 para tejer.¹⁴

Toda esta multiplicación de telares y tejedores se expresó en una concentración del trabajo textil fundamentalmente en las regiones centrales de la Nueva España, dominadas por Querétaro en el centro-norte; Puebla en el centro-sur y, al caer el siglo, Guadalajara en el centro-oeste. En cada región se da un proceso de especialización del trabajo, a la vez que cada una de ellas estructura todo un sistema de intercambios que le permiten moverse por todo el espacio económico con un nivel determinado de participación y desarrollo del trabajo textil. Todo este movimiento fue posible dada la injerencia dominante de la producción minera sobre los demás sectores económicos del reino y por la creciente mercantilización del espacio. Cada región tuvo su expresión propia que en el caso del centro-norte y centro-sur, que analizaremos a continuación, se concreta en algunas diferencias específicas. Como característica general, puede observarse que los tejedores de El Bajío se encontraban entre 1793 y 1801 distribuidos por los pueblos y rancherías de su región, sin llegar a presentar nunca el grado de concentración y movimiento que se dio, por ejemplo, en

¹⁰ GONZÁLEZ ANGULO y SANDOVAL ZARAUZ, 1980, pp. 182-186.

¹¹ POTASH, 1959, p. 19.

¹² ABASCAL y SOUSA, DERNE III, 1976b, p. 131.

¹³ BAZANT, 1964, p. 133.

¹⁴ HAMNETT, 1975, p. 202.

Puebla o en Guadalajara. Esta situación pudo tener como causas principales el hecho de que El Bajío y en general la región centro-norte mantuvieran una integración económica más estrecha que la del centro-sur, complementada por una bien provista red de caminos y, fundamentalmente, por la corta migración de la población hacia los centros textiles más importantes.

De modo más concreto, Eric R. Wolf, en su importante estudio sobre El Bajío, ha logrado trazar con rasgos firmes el desarrollo integrado que caracterizó a la región en las últimas décadas del siglo xviii. Esta integración pudo ser posible gracias al crecimiento minero que aceleró el desarrollo de una agricultura comercializada y de una industria textil importante.¹⁵ Esta, adquiere rasgos definitivos en su organización espacial a partir de los últimos años de la década de los sesenta, con la aparición de los obrajes de Acámbaro. Así, al interior del espacio regional se produjo una división del trabajo textil lanero, en la medida en que los obrajes de Querétaro o San Miguel se habían especializado en la producción de tejidos anchos y Acámbaro —con excepción de los obrajes de las haciendas de Gerécuaro— en tejidos angostos. La estructura de la organización textil quedó plenamente configurada con el trabajo de los tejedores domésticos y a domicilio que producían tejidos de lana y algodón angostos ordinarios. Todos estos sectores propiciaron un abastecimiento regional casi perfecto.

Cabe destacar que en todo el movimiento textil los principales centros de producción de tejidos están esparcidos y estructurados orgánicamente, no sólo con las zonas mineras sino también con los centros eminentemente agrícolas como Silao, Irapuato, Salamanca o Salvatierra. El desarrollo de este complejo parece tener su explicación en el crecimiento económico alcanzado por la región en el siglo xviii.¹⁶ Para hacer posible esta articulación sin duda fue fundamental la forma-

¹⁵ WOLF, 1972.

¹⁶ MORENO TOSCANO, 1972, p. 207.

ción y desarrollo de una compleja red de caminos. Todo esto ayudó al fortalecimiento de la economía campesina y, como consecuencia de ello, el trabajador del campo estuvo en posibilidad de combinar trabajo agrícola y trabajo textil. Este último pudo aumentar en tiempos de crisis agrarias en torno a los centros urbanos más importantes como León, Zamora, Celaya, Querétaro, San Miguel el Grande e incluso Acámbaro, entre otros.

El complejo agrario-textil-minero creó una situación estable en el interior de la región e imposibilitó una migración interregional de las dimensiones anotadas para Puebla. Borah y Cook constatan que para Querétaro, por ejemplo, hubo una inmovilidad de la población foránea, y esto lo explican aduciendo que tal situación fue propiciada por la prosperidad de la economía de los centros urbanos —incluyendo Guanajuato—, aunque no aclaran por qué esta misma prosperidad no atrajo más inmigrantes.¹⁷ Sin embargo, puede pensarse que la razón está en la estabilidad económica del campesino y la seguridad que le proporcionaban el campo y los centros urbanos, que no lo forzaron al abandono y migración hacia otros parajes, como sucedió con la población del centro-sur hacia Puebla. Así, puede asegurarse que especialmente durante las últimas décadas del siglo XVIII, la combinación de la agricultura, el trabajo textil y un mercado consumidor cercano, crearon una serie de condiciones para el mantenimiento de una población estable. Por otra parte, cabe añadir que los obrajes no fueron los centros productivos que atrajeron la fuerza de trabajo; esto no sólo porque su estabilidad como empresa siempre estuvo amenazada, sino por las malas condiciones y desprestigio que se había acumulado en torno a ellos.

El trabajo textil de toda la región que estoy analizando, se desarrolla en el interior del espacio siguiendo una coherente división y especialización del trabajo. En el ámbito del sector obrajero, hemos dicho ya que los obrajes de Acámbaro se dedicaron a la producción de tejidos angostos de lana, mien-

¹⁷ BORAH y COOK, 1975, pp. 124-125.

tras los de Querétaro y San Miguel el Grande se encargan de la fabricación de tejidos anchos. Por su parte el sector de los tejedores domésticos y a domicilio conserva un equilibrio importante entre producción de tejidos angostos de lana y algodón. En un análisis regional más concreto, sin embargo, hay diferencias marcadas tal vez por el mayor o menor acceso a la materia prima. Por ejemplo en las zonas de Dolores, San Luis de la Paz, Querétaro y San Miguel, domina el trabajo de la lana, lo cual evidentemente tiene que ver con la producción lanera en lugares donde el comerciante-obrajero, dueño de la materia prima, juega un papel importante. No así en centros como Zamora, Celaya, Salamanca, Silao, Irapuato o el mismo Acámbaro, en donde a juzgar por la especialización de los telares anotados para estos centros, es el trabajo del algodón el que predomina sobre el de la lana. La cercanía a las tierras bajas de Michoacán y la producción del sur de Nueva España

Cuadro 1

TELARES DE LANA Y ALGODÓN EN LA REGIÓN
CENTRO-NORTE, 1793

| <i>Centros</i> | <i>Lana</i> | <i>Algodón</i> | <i>Total</i> |
|--------------------|--------------|----------------|--------------|
| León | 143 | 265 | 408 |
| Celaya | 93 | 78 | 171 |
| Dolores | 35 | 15 | 50 |
| Acámbaro | 137 | 202 | 339 |
| Huichapan | 16 | 86 | 102 |
| Irapuato | 16 | 168 | 184 |
| San Juan del Río | 41 | 85 | 126 |
| San Miguel | 122 | 43 | 165 |
| San Luis de la Paz | 267 | 192 | 459 |
| Querétaro | 340 | 248 | 588 |
| Salamanca | — | 120 | 120 |
| Silao | 21 | 38 | 59 |
| Total | 1 231 | 1 540 | 2 771 |

FUENTE: AGNM, *Alcabalas*, 37, s/f.

pueden explicar esta situación. El cuadro siguiente muestra la proporción entre telares de lana y algodón existentes en los principales centros de tejedores.

En este cuadro debiera entrar Zamora, pero al carecer de una división exacta de telares en relación a su especialización, la hemos excluido, aunque sabemos que allí el predominio de los telares de algodón sobre los de lana era notorio.¹⁸ En términos generales, en el cuadro anterior puede apreciarse la existencia de un número mayor de telares de algodón que llegan a una proporción de 55.57 por ciento frente al 44.42 de los de lana. Esta diferencia no es, muy pronunciada, pero sugiere que la región tenía un alto grado de autoabastecimiento de tejidos ordinarios angostos, lo cual creemos que incidió directamente en contra de la productividad obrajera y mermó una fuerza de trabajo potencialmente valiosa para los obrajes que seguían funcionando con pronunciados altibajos.

También es ilustrativo observar que en el movimiento de la población no existe ninguna preferencia por establecerse en las ciudades mayores o menores de la región; así, la jerarquización de los centros urbanos se pierde, al contrario de lo que sucedía con Puebla¹⁹ —a la que podría añadirse la ciudad de México, que en la primera década del siglo XIX ejerce una gran influencia sobre las ciudades aledañas.

El caso de Puebla, sin embargo, tiene connotaciones distintas en cuanto a la organización del trabajo textil. Alejandra Moreno Toscano ha definido muy bien a Puebla como una "ciudad absorbente", cuyo predominio en la región era absoluto. Sin duda, para la última parte del siglo XVIII, el carácter marcadamente comercial se abre paso sobre el sector agrario que sufre una violenta sacudida hasta entrar en un período de estancamiento y ser desplazado por la expansión agrícola que experimenta El Bajío. Esta situación trae efectos contrarios a los observados para el sector centro-norte. Entre los principales creo que pueden mencionarse dos: en primer lugar, el de-

¹⁸ MORENO GARCÍA, 1980, pp. 91-128.

¹⁹ MORENO TOSCANO, 1972, p. 211.

Se trabajara con el crucigrama, lo cual hace interesante la lectura y se puede combinar el trabajo en parejas para reforzar lo aprendido.

FUENTES

Bibliografía

Aguirre Rojas, C. (2002). *Corrientes, temas y autores de la historiografía del siglo XX* (1a. ed.). (U. J. Tabasco, Ed.) Villahermosa, Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Aguirre Rojas, C. (2005). *La "escuela" de los Annales. Ayer, Hoy, Mañana*. México: Contrahistorias. La otra mirada de Clío.

Aguirre Rojas, C. A. (2005). *La "escuela" de los Annales. Ayer, Hoy, mañana*. de México: Contrahistorias. la otra mirada de Clío.

Aguirre Rojas, C. A. (2008). *Antimanual del mal historiador*. de México: Contrahistorias, la otra mirada de Clío.

Bartra, R. (1973). *Breve Diccionario de Sociología Marxista*. México,: Grijalbo.

Blanchard Laville, C. (2004). *Saber y Relación Pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (16 de octubre de 2006). Enseñar Historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, M. Carretero, A. Rosa, & M. F. González, *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva* (pág. 360). Buenos Aires: Paidós.

- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético- políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Dalongeville, A. .. (2000). La situación problema en la enseñanza de la Historia. Formación en la práctica. *Formación en la práctica.Seminario.*, (pág. 7). Ciudad de México.
- Diaz Barriga, F., & Hernandez Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2a. edición ed.). Ciudad de México, México: McGrawHill.
- Durkheim, E. (1995). *El suicidio*. Coyoacan, México.
- Durkheim, E. (2002). *Educacion y sociología*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (2002). *LA educación moral*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Fernández Baca, C. A. (Mayo de 2012). Independencia y Otros Actores: La Masonería. *Quid Iuris*, 17. (I. d. UNAM, Ed.) México.
- Georg, G. H. (1988). *Verdad y Método "II fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Gizburg, C. (1989). El hombre de los lobos y los lobizones. En C. Gizburg, *Mitos, enblemas e indicios* (págs. 198-208). Barcelona: Gedisa.
- Hernández Rojas, G. (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paídos.
- Knobel. (1971). *El síndrome de la adolescencia normal*. Paídos.

Luria, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor Libros.

Magalys, R. I. (2010). *Enseñar en términos de competencias*. México: Trillas.

Marx, C. (1989). *Introducción general a la crítica de la economía política* (vigésimo primera ed.). Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Pereyra, C. (1996). *El sujeto histórico*. Alianza Editorial.

Pereyra, C. (2010). *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.

Peter, J. (2002). Conciencia e Intuición, Cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores. En C. Atkinson Guy, *El profesor intuitivo*. Octaedro, S.A.

Pieck Gochicoa, E. (2001). *La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México*. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

Prost, A. (1996). *Doce lecciones sobre historia*. Valencia: Fronesis.

Rousseau, & Jacobo, J. (2011). *Emilio o de la Educación*. éxodo.

Shaff, A. (1977). *Historia y verdad*. Grijalbo.

Skolnick, J., Dulberg, N., Maestre, T., & Stokes, S. (2004). *Through Other Eyes: Developing Empathy and Multicultural Perspectives in the Social Studies*. Ontario, Toronto, Canadá: Pippin Publishing Corporation.

Trepat, C. y. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona Grao.

Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Santillana.

Velazquez Estrada, R., Arce Tena, M., & Montoya Rivero, C. (1996). *Historia. combates por una nueva enseñanza de la Historia. Guía didáctica para los maestros*. México: Cultural.

Hemerografía

Los jóvenes ante la crisis: una integración fragmentada ante el mercado y la información. . (1 de julio de 2011). Recuperado el 2011, de El cotidiano en línea:

<http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/16304.pdf>

Servicios el país. (18 de septiembre de 2012). Recuperado el 20 de abril de 2014, de

<http://servicios.elpais.com/diccionarios/castellano/solipsismo>

Amara Peace, G. (1993). El adolescente y la familia. *Perfiles Educativos*, 13-18.

Díaz Barriga Arceo, F. (1993). La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias Sociales. Notas sobre la comprensión del conocimiento social. *Perfiles Educativos*, 29-34.

Hernandez Rojas, G. (1999). La Zona de Desarrollo Proximo. comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 46-71.

Larrain, J. (Agosto de 2003). *Revista Famecos*. Recuperado el 22 de Noviembre de 2013, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3211/2476>

Leontiev, A. (s.f.). *Educarteoax.com*. Recuperado el 21 de abril de 2014, de <http://www.educarteoax.com/pedagogizando/descargas/libros/libro05.pdf>

El país. (16 de Mayo de 2012). *Diccionarios*. Obtenido de <http://definicion.de/conciencia/>

Merino Gamiño, M. d. (1993). *Perfiles Educativos*. (a) Recuperado el 20 de Noviembre de 2011, de <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>

Moreno Moreno, P. (ene-mzo de 1997). *La vinculación Educación - Empleo y el PDE 1995 - 2000*. (UNAM, Ed.) Recuperado el 27 de Febrero de 2013, de redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207501.pdf>

Moscovici, S. (Enero de 1999). *Instituto de investigaciones Juridicas, UNAM*. Recuperado el 2014 de abril de 21, de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/19991/pr/pr3.pdf>

Montaño, E. P. (6 de marzo de 2014). Adios a Luis Villoro. *La Jornada*, pág. 2.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*(50), 173-195.

Ribé Buitrón, J. M. (2012). ¿qué fue de los tradicionales Grupos Balint? (F. V. Centro de salud mental de adultos Sant Andreu, Ed.) *Norte de Salud Mental*, XII(44), 13-17.

Ruiz Larranguivel, E. (1 de agosto de 2010). *ries.universia.net*. (R. I. superior, Ed.) Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de ries.universia.net/index.php/ries/article/download/79/87

Rüsen, J. (Julio - diciembre de 2006). *DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Recuperado el 17 de mayo de 2011, de Práxis Educativa.:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410202>

Cibergrafía

Didáctica de las Ciencias Sociales. (2009). Recuperado el 21 de noviembre de 2012, de
http://4.bp.blogspot.com/_vSk8vZ0cUBU/SoPGGtaYAOI/AAAAAAAAABM/XIplfy2wjGk/s320/piensa+y+crea+ideas%5B1%5D.jpg

Chacatorex. (08 de agosto de 2010). Recuperado el 21 de noviembre de 2012, de
http://4.bp.blogspot.com/_PVrkDqVVF4Q/TFc_1pAgbgl/AAAAAAAAABrE/pGVPa0Mrra8/s1600/Copia+de+lupita+radio+002.jpg

Gaceta del Gobierno. (23 de Septiembre de 2010). Toluca de Lerdo, Estado de México, México.
Recuperado el 24 de Febrero de 2013, de
<http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/gct/2010/sep233.PDF>

La MeNtE MaeStRa. (17 de febrero de 2010). Recuperado el 21 de noviembre de 2012, de
<http://t3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSZoUHtwg7B-woBwTM0TrhrQq8BIVfpewKO9fJm3Xlc972uBzhQHA>

scribd.com. (10 de junio de 2010). Recuperado el 2014 de abril de 21, de
<http://es.scribd.com/doc/53139363/BIOGRAFIA-DE-LURIA>

Castas de la Nueva España. (24 de octubre de 2011). Recuperado el noviembre de 2012, de
http://2.bp.blogspot.com/_LxbTgU_bbEo/S_LuJc9IkWI/AAAAAAAAACs/PC7bMHozDks/s1600/vestimenta-colonial.jpg

PERDIDOS- EN- LA- LUNA. (2012). Recuperado el 21 de Noviembre de 2012, de http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRWwqlzdUObdzFRAMy9PnOoAqwudPRFfJkTV3u-zhWUt_3AuLiOSQ

Abad y Queipo, M. (1984). *Colección de los escritos que en diferentes épocas dirigió al gobierno D. Manuel Abad y Queipo*. Recuperado el 4 de Enero de 2015, de Instituto Mora: <http://opac.institutomora.edu.mx/Documentos/Centenarios/EscritosmasimportantesquedirigioAbadyQueipoManuel/flash.html#/2/>

c.s., d. (2009). Recuperado el 21 de noviembre de 2012, de <http://didacticacienciasociales-angeles.blogspot.mx/>

Caracol Zaragoza. (s.f.). Obtenido de http://wp.sindominio.net/caracolzaragoza/files/2012/07/zapatista_11.jpg

Carretero, M., & Montanero, M. (s.f.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia, aspectos cognitivos y culturales*. Recuperado el septiembre de 2012, de InicialPCHILE pedagogia: <http://www.ub.edu/histodidactica/articulospp.%20133-142%20CARRETERO.pdf>

Cerri Fernando Luis y De Amézola, F. (2010). *El estudio empirico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay*. Recuperado el 23 de julio de 2012, de Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales.: <http://es.scribd.com/doc/46925235/2010-Cerri-Amezola-Valencia-Pesquisa-empirica-da-Consciencia-Historica>

Cervantes, R. (6 de junio de 2010). *Docencia*. Recuperado el 21 de noviembre de 2012, de http://1.bp.blogspot.com/_WzGkCSmoAcs/TAXqiUnp18I/AAAAAAAAADI/R1DPnfpoQs0/s1600/alumna.jpg

Colmich.edu.mx. (13 de Mayo de 2009). *we.archive.org*. Recuperado el 2014 de agosto de 22, de http://web.archive.org/web/20091208001236/http://www.colmich.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=127&Itemid=

CONAPO. (2010). *Consejo Nacional de Población y Vivienda*. Recuperado el 25 de FEBRERO de 2013, de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/AnexosMapas/Mapas/Nacional/Mapa%20A1.jpg

CONAPO. (2010). *Grado de marginación por entidad federativa* . Recuperado el 25 de FEBRERO de 2013, de Mapa A.1 México: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/AnexosMapas/Mapas/Nacional/Mapa%20A1.jpg

Educación, S. d. (8 de Septiembre de 2011). *organigrama*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2012, de Gobierno del Estado de México: <http://www.edomex.gob.mx/edu/doc/organigrama2011.pdf>

Graue Wiechers, E. A. (1 de junio de 2007). *Facultad de Medicina UNAM*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de http://www.facmed.unam.mx/sms/seam2k1/2007/jun_01_ponencia.html

INEGI. (2010). *Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años (Años de escolaridad), 2010*. Recuperado el 22 de Octubre de 2013, de México en Cifras: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=15>

INEGI. (2011). *Alumnos egresados en bachillerato*. Recuperado el 25 de Febrero de 2013, de Mapa temático: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mapatematico/default.aspx>

INEGI. (2011). *Índice de retención en bachillerato 2011*. Recuperado el 20 de Febrero de 2013, de Información por Entidad Federativa y Municipios: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>

Internet, E. (20 de Noviembre de 2011). Obtenido de [0EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf](#)

Jimenez, R. (24 de enero de 2005). *Alto uso de drogas en 160 colonias de Edomex*. Recuperado el 10 de febrero de 2013, de Drogas México:
<http://www.drogasmexico.org/index.php?nota=164>

Kent Serna, R. (28 -31 de Octubre de 2003). *La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en*. Recuperado el 22 de Febrero de 2013, de VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá.: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0048002.pdf>

México, G. d. (2011). *Portal del Gobierno del Estado de México*. Recuperado el 23 de Febrero de 2013, de Historia de la Subdirección de Bachillerato Tecnológico:
http://portal2.edomex.gob.mx/dbt/acerca_de_la_subdireccion/historia/index.htm

Monroy Farias, M. (30 de agosto de 2006). *MADEMS, unidad de aprendizaje, practica docente I*. Recuperado el 21 de abril de 2014, de
<http://www.posgrado.unam.mx/madems/materias/practicadocente1/u2p28.htm>

Monter Flores, G. (13 de mayo de 2009). *Acuerdo por el que se expiden los lineamientos para la aplicación del Modelos Educativo de Transformación Académica de Bachillerato General y Tecnológico*. Recuperado el 19 de septiembre de 2012, de GACETA DEL GOBIERNO:
<http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2009/may133.PDF>

Prats, J. (2001). *Enseñar Historia, notas para una didáctica renovadora*. (C. y. Consejería de Educación, Ed.) Recuperado el 20 de ENERO de 2011, de Histodidáctica:
http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf

Pública, S. d. (22 de diciembre de 2009). Recuperado el 18 de septiembre de 2012, de
<http://www.dgeti.sep.gob.mx>

Rodriguez, A. (12 de septiembre de 2011). *you tube*. Recuperado el noviembre de 2012, de
<http://www.youtube.com/watch?v=kCXTfc6SNZs>

Salinas de Gortari, C. (19 de Mayo de 1992). *IV. La reorganización del sistema educativa*. Recuperado el 23 de Febrero de 2013, de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992

Secretaria de Educación, G. d. (2011). *Subdirección de Bachillerato Tecnológico*. Recuperado el 2012 de septiembre de 23, de

http://portal2.edomex.gob.mx/dbt/acerca_de_la_subdireccion/historia/index.htm

SECRETARIA DE EDUCACIÓN, MÉXICO. (2009). Programa de Estudios de la materia de Historia de México. Estado de México.: Departamento de Bachillerato Tecnológico.

SEP. (2012). *Subsecretaria de Educación Media Superior*. Recuperado el Febrero de 2013, de

[Secretaria de Educación Pública: http://www.sems.gob.mx/es/sems/historia](http://www.sems.gob.mx/es/sems/historia)

Tecnológico, D. d. (agosto de 2009). Programa de Estudios de la Materia Historia de México. Estado de México, México.

Vazquéz Mota, J. (29 de Octubre de 2008). *Acuerdo 447*. Recuperado el 10 de febrero de 2012, de Diario Oficial de la Federación:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf

Vazquez Mota, J. (21 de octubre de 2008). *Acuerdo No. 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado el 20 de Enero de 2012, de Subsecretaria de Educación Media Superior SEMS:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_2_acuerdo_444_competencias_mcc_snb.pdf

Vazquez Mota, J. (26 de Septiembre de 2008). *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado el 16 de enero de 2013, de Diario Oficial de la Federación:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

Trabajos citados

Educación, S. d. (2012). Curso de inducción para docentes de nuevo ingreso al Bachillerato Tecnológico. Gobierno del Estado de México, Subdirección de Bachillerato Tecnológico, Toluca.