



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

Los museos: una propuesta didáctica para la educación del ocio. Proyecto formativo para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el bachillerato.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN
HISTORIA

PRESENTA:
Juan Carlos Solís Martínez

TUTOR PRINCIPAL:
Dr. David Fragoso Franco (Facultad de Estudios Superiores Acatlán)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
Dra. Laura Edith Bonilla De León (Facultad de Estudios Superiores Acatlán)
Dra. María Elizabeth Jaime Espinoza (Universidad Autónoma de Tlaxcala)

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México, Diciembre, 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos y dedicatorias

En primer lugar, me gustaría dedicar estas palabras a mi familia. A mis padres que me han apoyado en todos mis proyectos, han sabido ser pacientes, tolerantes y sobre todo por soportar mis múltiples cambios de humor. Agradezco que me hayan escuchado pacientemente cuando hablaba con emoción de mis clases de la maestría, de mis enojos y frustraciones; sin su apoyo incondicional; sus palabras de aliento y motivación cuando más me sentía decaído, simplemente esta investigación no hubiera podido ser posible, por todo este apoyo les doy gracias. También quiero agradecer a mi hermano, que vio mis desvelos, soportó mi indiferencia, mis múltiples caras de enojo en momentos de estrés, inclusive por apoyarme en cuestiones fuera del ámbito académico, por esos momentos de parranda donde supo entenderme, no juzgarme y contagiarme de su buen humor, por esos instantes en que estamos en sintonía sin decir una palabra y por brindarme su apoyo incondicional, por todo ello, quiero decir gracias. Los amo.

A ti Tlanezi, por tus múltiples consejos y regaños sobre esta investigación, ya que sin tu ayuda de principio a fin este proyecto no hubiera podido concluirse. A tu apoyo incondicional, por dialogar constantemente de temas que nos interesan a los dos, por esos debates sobre educación y enseñanza de la Historia; que sin estar de acuerdo y tener puntos de vista diferentes, nos hacen crecer profesional y personalmente. Por acompañarme y ser partícipe de la aplicación de mi propuesta de enseñanza-aprendizaje en el museo, inclusive, por expresarme tus pensamientos y enunciarme tus ideas para construir la propuesta, por siempre tener una sonrisa contagiosa y comprenderme en todo momento. Especialmente, te agradezco por esos instantes de esparcimiento cuando más me hacían falta, cuando más los necesitaba, pues sin ellos, no hubieran fluido las ideas en esta investigación y jamás hubiera podido terminar esto sin ti, por todas estas experiencias; te agradezco. T. A.

A mis amigos, Getse que me ayudó a aplicar mi propuesta de enseñanza-aprendizaje, a Enrique, Alex, Erandi, Saúl y mis primos que sin su compañía y

momentos de distracción no hubiera podido despejar la mente para seguir escribiendo e investigado sobre este proyecto.

A mi tutor David, sus conocimientos guiaron, motivaron e inspiraron cada momento de esta investigación, por su tiempo y consejos que fueron claves para construir esta propuesta, pero sobre todo, por tener vocación, ser paciente y tolerante ante mis aciertos y errores. De igual forma, agradezco a todos mis profesores de la maestría por sus conocimientos y enseñanzas, a Juan Luis Edgar Mendoza y a Diana Corzo profesores del CCH Azcapotzalco que me prestaron sus grupos y me apoyaron durante mis prácticas en el aula de clases y el museo.

Finalmente, pero no menos importante, quiero hacer un reconocimiento a la UNAM por el apoyo que me brindo como becario, ya que sin esta ayuda económica no me hubiera podido dedicar de tiempo completo a los estudios del posgrado, y así, poder sacar adelante este proyecto teórico-práctico y culminarlo de la mejor manera.

Resumen

La presente investigación es una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, desde una perspectiva teórico-práctica, sustentada en la educación para el ocio, las vivencias gratificantes, el gozo y el vínculo experiencial que se establecen a través del aula-museo como recurso para la educación formal. En este sentido, se pretende que el paso de los estudiantes por la Educación Media Superior pueda motivar y formar a los alumnos un ocio positivo, concebido como un proceso que ayuda a los estudiantes a formarse individual e integralmente, puesto que el desarrollo de este hábito favorece su educación formal e informal en el aula y en la vida cotidiana. Contribuir a la construcción del conocimiento de los educandos de forma significativa, en la que el proceso de una enseñanza-aprendizaje se constituye por medio del procesamiento de información en vías de un aprendizaje significativo propuesto por David Ausubel, la teoría de la equilibración de Jean Piaget y la teoría socio-cultural de Lev Vigotsky, mismas que orientan nuestra propuesta al justificar el procesamiento, la conexión de la información que ya posee el alumno con los nuevos conocimientos dentro del salón de clases y el museo. Concebimos que es de suma importancia motivar hábitos que persistan durante toda su vida, y desde luego, apostamos a favorecerlos mediante la enseñanza-aprendizaje de la Historia, experiencias significativas, los museos, el ocio positivo y la relación que se establezca en la construcción, asimilación de la realidad que contribuya a la resolución de problemas.

Abstract

This research is a proposal for the teaching of History, from a perspective of theoretical-practice based on the education for leisure, the experiences rewarding, the joy, and the link is experiential that are established through the classroom-museum as a resource for formal education. In this sense, it is intended that the step of the students for the Upper secondary Education can motivate and train the students with a leisure positive, conceived as a process that helps students to develop individually and as a whole, since the development of this habit promotes

formal and informal education in the classroom and in everyday life. Contribute to the knowledge construction of learners in a significant way, in which the process of teaching-learning is constituted through the processing of information in the process of meaningful learning proposed by David Ausubel, the theory of the equilibration of Jean Piaget and the theory of socio-cultural de Lev Vigotsky; the same that guide our proposal to justify the processing, the connection of the information that you already have the student with the new knowledge within the classroom and the museum. We conceive that it is of the utmost importance to encourage habits that will persist throughout his life, and since then, we are committed to facilitate using the teaching and learning of history, meaningful experiences, museums, leisure is positive and the relationship that is established in the construction, assimilation of reality that contributes to the resolution of problems.

Índice

Introducción.....	9
Planteamiento del problema.....	15
Justificación.....	20
Delimitación temporal espacial y población.....	23
Hipótesis.....	23
Objetivos.....	24
Metodología.....	24
Capítulo 1. El Colegio de Ciencias y Humanidades	26
1.1 Perfil del estudiante.....	30
1.2 Perfil del docente del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	33
1.4 Plan y programa de estudios (Historia).....	37
Capítulo 2. El Proceso de aprendizaje-enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior.....	41
2.1 El aprendizaje y la experiencia.....	41
2.2 La enseñanza y la experiencia.....	51
2.3 La mediación.....	55
2.4 El papel del docente como mediador de la enseñanza- aprendizaje....	59

2.5 ¿Qué es el constructivismo?.....	65
2.5.1 Teoría Psicogenética de Jean Piaget.....	70
2.5.2 Teoría socio-histórica de Lev Vigotsky.....	74
2.5.3 Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.....	79
Capítulo 3. Educar para el ocio como parte del desarrollo integral del proceso enseñanza-aprendizaje.....	84
3.1 El ocio un concepto controvertido.....	87
3.2 Teoría del Ocio Humanista.....	90
3.3 Dimensiones del Ocio.....	93
3.3.1 Dimensión Lúdica.....	96
3.3.2 Dimensión Creativa.....	103
3.3.3 Dimensión Ambiental-Ecológica.....	110
3.3.4 Dimensión Solidaria.....	115
3.3.5 Dimensión Festiva.....	119
3.4 Aprendizaje como gozo.....	125
3.5 El aprendizaje a través de las vivencias.....	132
Capítulo 4. El museo como vivencia de ocio. Una herramienta didáctica de la Historia.....	141

4.1 El museo antes y después.....	142
4.2 De la educación formal a la informal el vínculo entre el museo y la Historia.....	149
4.3 El museo como espacio para el aprendizaje.....	157
4.4 El museo como espacio de ocio, un hábito positivo.....	164
4.5 La experiencia significativa como forma de aprendizaje histórico.....	168
Capítulo 5. Propuesta de enseñanza-aprendizaje.....	176
5.1 Objetivos.....	183
5.2 Diseño del Rally.....	188
5.3 Secuencia didáctica.....	191
5.4 Evaluación del Rally.....	197
5.5 Diseño, resultados e interpretación de la encuesta.....	221
5.6 Discusión de los resultados.....	250
Conclusiones.....	254
Referencias.....	263
Anexos.....	278

Introducción

La presente investigación surge por el interés de aplicar una práctica no ordinaria en el museo. Fue esta inquietud la que nos ha llevado a crear experiencias distintas de las que comúnmente observamos en un recinto museístico. Pues deseamos contribuir a que este tipo de vivencias no solamente sean vacías y llenas de aburrimiento, sino que la interacción con un espacio diferente al salón de clases y junto con una estrategia de enseñanza-aprendizaje de la Historia; estimule a los estudiantes a que vivan su tiempo de ocio de forma gratificante. Sabemos que la educación actual está reinventándose día a día, es por ello que este tipo de prácticas intencionales en el museo, pueden favorecer positivamente la formación académica de los educandos.

Notoriamente esta indagación también se encamina a apoyar a los estudiantes de Educación Media Superior a integrar nuevas formas de invertir su tiempo libre, ya que a partir de experiencias diversas que encuadren la educación en el salón de clases y se dirija hacia nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje, los alumnos sabrán que el tiempo invertido en cuestiones académicas, hechas por gusto y libre elección son de gran ayuda, tanto para el esparcimiento mental y físico, como para la adquisición de aprendizajes que se desarrollen por gusto y no por obligación. Asimismo, con esta investigación tratamos de contribuir desde un punto de vista multidisciplinario una perspectiva novedosa, que enriquezca y abra el camino hacia futuras prácticas donde se aplique el ocio positivo y no se fragmente el vínculo de la educación formal con los museos, ya que a través de esta conexión es que se podrá reinventar nuevas formas no convencionales, llenas de gozo y disfrute, pero también a seguir influyendo desde el aula y directamente en los estudiantes de forma positiva; de modo que se genere una manera de ser por medio de las propias experiencias significativas que creen para sí mismos por el resto de su vida.

Este trabajo es una propuesta que permite considerar el fenómeno del ocio como una herramienta trascendental para la enseñanza-aprendizaje de la Historia,

a fin de que la educación formal permeé directamente en la educación informal, de manera que se produzcan estudiantes críticos, analíticos o reflexivos en todo momento, no solamente en un espacio áulico, sino también en la vida cotidiana contribuyendo a la resolución de problemas.

El museo, como institución promotora de la cultura, juega un papel de suma importancia en la educación actual. Éste tiene la capacidad de fomentar experiencias y un ambiente inclusivo en el desarrollo útil en la formación del estudiante. Es por ello, que abordaremos el ocio en relación con los museos como una actividad donde se desaten aprendizajes, se mantengan experiencias lúdicas, creativas, solidarias o festivas con el objetivo de que se estimulen vivencias gratificantes, llenas de gozo, de disfrute, de experiencias óptimas o de flujo, y además, a través de todas estas prácticas se aprendan contenidos históricos significativamente.

Pensamos al fenómeno educativo no de forma estática, más bien considerándolo como un proceso en paulatina transformación, a través de ella tanto el docente como los estudiantes han sufrido cambios adaptándose a los diversos contextos. De tal manera, los modelos formativos que conviven en la educación actual, han permeado de modo evidente en la relación constante que tienen estos dos protagonistas de la educación. Indudablemente estos sistemas pretenden adaptarse a las circunstancias o necesidades de la sociedad; en ese sentido, la educación tiene en cuenta el desarrollo físico y mental del alumno (en el caso que nos atañe del adolescente), las herramientas didácticas en las que se incluyen las nuevas tecnologías. Son estos cambios los que nos han hecho modificar nuestra práctica docente, la cual debe estar a la altura de las circunstancias y mostrar que la creación de nuevas estrategias origina alumnos capaces de tomar las mejores decisiones. De esta manera, la presente investigación a partir de la teoría de David Ausubel con el aprendizaje significativo, de Jean Piaget con su teoría de la equilibración y de Lev Vigotsky con la teoría socio-histórica es que podremos intervenir en el procesamiento de la información de los estudiantes, puesto que las tres teorías se complementan, las dos primeras,

se posiciona sobre una perspectiva cognitiva y la tercera; abarca el fenómeno social, por tanto se toma en cuenta al sujeto desde un plano individual pero también social. Indudablemente estas formulaciones ya son una realidad en las escuelas; ante ello, nos toca como docentes, reinventarnos o utilizar todas las opciones posibles para un mejor aprovechamiento en las aulas. En ese sentido, es que en pleno siglo XXI, nadie pone en duda la necesidad de un maestro nuevo o diferente que pretenda desarrollar habilidades, destrezas, capacidades o aprendizajes significativos que puedan practicarse en la vida cotidiana o en el mundo real.

Con base en las ideas anteriores esta investigación ofrece ante todo una alternativa de enseñanza-aprendizaje de la Historia, la cual pretende apoyar desde sus bases teóricas y prácticas un ejemplo concluyente para transformar la práctica educativa y tener otras opciones utilizables para guiar, ser participante activo, evaluador y facilitador de procesos que favorezcan íntegramente a los estudiantes, de tal manera que, podamos provocar que el estudiante sea capaz de emplear lo que aprende en la escuela y aplicarlo en el mundo real.

Hace tiempo que la enseñanza de la Historia, ha puesto en duda la inducción mediante explicaciones centradas en fechas, nombres, batallas, acontecimientos lineales; ya sean políticos o diplomáticos. Debido a ello, esta indagación intenta que el alumno no memorice, pero sí que se sitúe en el tiempo y en el espacio del acontecimiento histórico, para que así, se establezca una comunicación docente-alumno, de modo que esta relación encauce a los estudiantes a analizar, reflexionar, comprender, interpretar, criticar o argumentar procesos históricos con base en nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, pretendemos abordar los contenidos disciplinares utilizando la corriente de los *Annales* puesto que, su contribución ha sido el diálogo constante con la Historia y las Ciencias Sociales, lo que llamamos interdisciplinariedad, esto es, poner en práctica un cúmulo de disciplinas trabajando conjuntamente,

dialogando entre ellas y ayudándose mutuamente;¹ esencia básica para nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje. Además, esta corriente nos ayuda a observar los grandes procesos sociales y colectivos, es una propuesta cuyo manejo de fuentes de la Historia interpreta, recrea y descubre múltiples fuentes como nuevos puntos de apoyo. Mismo que, se basa en el método comparativo, a través del análisis en diferentes periodos o concepciones del tiempo, por lo que ésta crea una percepción de corta, mediana y larga duración en el que se analizan coyunturas, permanencias, cambios y procesos, entre otros postulados² de los que podemos echar mano en el museo. Indudablemente esta corriente comprende un campo más amplio de estudio del que podemos apoyarnos. No obstante, la educación para el ocio no nos impide trabajar con otras corrientes historiográficas, sino que elegimos ésta porque es la que más se acerca a nuestra propia concepción de la Historia, acorde con la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia, ya que el ocio positivo no discrimina, sino incluye todo a su alcance para que el estudiante pueda tener momentos de esparcimiento, recreación, gozo, experiencias óptimas o vivencias gratificantes que contribuyan a que el alumno aprenda contenidos disciplinares. Da tal forma, pensamos que esta corriente es la que mejor se adapta a nuestra estrategia, con ésta se pueden recrear nuevas herramientas o puntos de estudio y por supuesto combatir la educación tradicional donde la Historia plagada de fechas, nombres y hechos políticos no sean los primordiales para el estudio histórico, sino todo lo opuesto, que el alumno observe los distintos puntos de vista, las diversas interpretaciones sin concebir las fuentes de forma limitada, al contrario, se espera que el alumno se enfrente a la investigación de todo tipo de fuentes, asumiendo la Historia en constante transformación e interpretación.

Por otro parte, si entendemos que la educación actualmente se ha preocupado por formar profesionales de la enseñanza, ésta dejará de ser ejercida

¹ Vid. Galván Lafarga, Luz Elena, "Teoría y práctica en la enseñanza de Clío", en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, p. 223.

² Vid. Aguirre Rojas, Carlos Antonio, *La escuela de los Annales. Ayer, hoy, mañana*, Argentina, Protohistoria ediciones, 2006, p. 60.

por aficionados, se tomará en serio su profundidad y su práctica. Con esto no queremos decir que antes no se hiciera, sino que se cultivaba principalmente por entusiastas o empiristas. Hoy día existen muchas universidades que están orientadas a formar historiadores, es por ello que cada año hay aportaciones valiosas, que critican teorías pasadas o que aportan nuevos paradigmas. Pero en este caso ¿cómo vincular al historiador con el docente? Debido a que se ha entendido que la investigación está separada de la docencia, no se concibe unión entre las dos profesiones, sin embargo, como refiere Paulo Freire enseñar exige investigación³, sin ésta no se podría enseñar. De este modo, la búsqueda, la indagación, la curiosidad y el aprendizaje propio deben estar inmersos naturalmente y asumirlo; tanto investigadores como docentes. Esto es ante todo, lo que se pretende provocar con esta investigación, no sólo es experimentar en el museo o que el docente lo haga por los estudiantes, sino que a través de esta práctica educativa el profesor transmita a los educandos las ganas de buscar, investigar, indagar, de ser curiosos, de usar su creatividad que provoque una duda y que al mismo tiempo el alumno sea capaz de resolverla individual o cooperativamente.

Ahora bien, otra de nuestras inquietudes y que nos preguntamos es ¿cómo permea el profesor en los alumnos en un salón de clases? Este trabajo, es un intento por aportar elementos que nos ayuden a clarificar esta cuestión. Evidentemente el profesor debe enseñar con el ejemplo, es decir, que él antes de enseñar debe formar. Formación que posteriormente debe ampliarse a campos diversos del aprendizaje, es decir, a partir del ocio y de este tipo de prácticas se desarrollarán aptitudes duraderas que permanezcan toda la vida. De hecho, la formación ha dejado de ser exclusiva del sistema escolar, ya que los aprendizajes y este tipo de experiencias pueden crearse y ser creadas por sí mismos, las cuales pueden ser vividas en todas partes, como en la vida familiar, con los amigos, con la sociedad o con el ambiente que nos rodea.

³ Vid. Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI editores, 2012, p. 30.

Ante todo, para los fines de este trabajo no podemos olvidar que los alumnos antes de ser estudiantes son adolescentes. Si tomamos en cuenta que la adolescencia es una transición entre la niñez y la adultez, debemos considerar que es una etapa de adaptación y búsqueda de identidad con los otros. Ésta inicia alrededor de los doce o trece años; lapso que permanece hasta los primeros años de la tercera década, indiscutiblemente con grandes variaciones individuales y culturales,⁴ es por ello que la educación del siglo XXI debe tomar en cuenta el desarrollo biológico y psicológico del educando, ya que es una etapa de altibajos con grandes variaciones individuales y culturales, es decir, los profesores tenemos que formar y enseñar a los alumnos a tomar las mejores decisiones, tanto en su vida cotidiana como en la académica. Nos corresponde como educadores crear experiencias óptimas que marquen significativamente y ayuden a continuar su camino académico.

Aun así, la presente investigación, no trata de establecer una metodología o una propuesta de enseñanza-aprendizaje única, sino lo que se intenta es crear las condiciones y favorecer los procesos para que el estudiante aprenda. Pensamos que una de las rutas es desde la educación formal y a través del ocio; vinculado con el museo y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Del mismo modo, tampoco pretendemos que el lector renuncie a otras teorías pedagógicas o las sustituya, por el contrario, si alguna otra sirve para su cometido respetamos su elección. Por tanto, esta propuesta es una invitación para analizar y tomar la decisión más competente en pro de la creación de ambientes propicios para el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, creemos pertinente mencionar que la labor del docente, fuera del ámbito institucional también ocupa su tiempo libre en cuestiones administrativas que toman bastante tiempo y que en ocasiones poco o nada tienen que ver con el conocimiento en sí o con el desempeño docente en el aula, en otras palabras, nos referimos a todo ese llenado de formatos como: el vaciado de datos,

⁴ Vid. Muuss, R. E., *Teorías de la adolescencia*, México-Buenos Aires-Barcelona, Editorial Paidós, 1989, pp. 10-11.

la recaudación de información, el tiempo invertido que todo docente debe tener para calificar, evaluar, complementar, crear nuestros propios formatos, o para este caso, el enmarque de los resultados de las encuestas y de las gráficas, que es un tiempo que no lo percibimos a simple vista, pero que está presente detrás de una investigación o de la preparación de clases. En todo caso, las virtudes que rescatamos en esta investigación es el complejo y mesurado trabajo de poner atención en los más mínimos detalles, es decir, en toda la talacha de recaudación de información y en la inversión de tiempo —extra clase o fuera de la institución académica— para crear a partir de varias gráficas una interpretación de la experiencia vivida en el museo. Por consiguiente, este trabajo nos satisfizo porque la forma de conducirnos a través de todas estas palabras, es que percibimos y alcanzamos a construir una forma diferente de abordar la Historia y de experimentar un tiempo de ocio positivo favorable tanto para los estudiantes como para el docente, ya que uno de los fines de los profesores debe ser enseñar para la vida y no para “el instante, el momento”, esto es, que todo conocimiento adquirido en el salón de clases, en el museo, en su casa, en cualquier ámbito cultural o académico les resulte significativo y tenga aplicabilidad en la vida cotidiana. Pensamos igualmente, que el fin de esta investigación se complementó bastante bien con las teorías psicopedagógicas, lo histórico y lo práctico, para que en un futuro el profesorado lo pueda utilizar, o por qué no, hasta mejorar con su práctica educativa.

Planteamiento del Problema

Hoy día el mundo está en constante cambio, es por ello que se demandan nuevas formas de entender y relacionarse con el ambiente, de crear herramientas aplicables a la realidad, de explicaciones serias que vayan acorde con las necesidades de cada individuo con base en su propio contexto de desarrollo, puesto que las nuevas generaciones han perfeccionado habilidades conforme al presente que se les revela, el uso de internet y redes sociales es parte de su día a día. Vivimos ante una juventud que contempla bombardeos visuales, por tal motivo, implica otro tipo de interacción social, es decir, frente a una sociedad en

constante transformación no es tarea fácil mantener ofertas educativas que se adapten y exploten las nuevas exigencias, que capturen la atención e interés de los alumnos en la promoción de conocimientos útiles para su vida diaria, tanto en el ámbito escolar como el de esparcimiento, de forma que sean capaces de generar aprendizajes significativos en virtud del cambio social e histórico. Ante esta situación nos corresponde como docentes, enseñar a los estudiantes a partir de la Historia, a aprovechar su tiempo libre fuera de la institución escolar de la forma más óptima, disfrutable y gratificante posible; debido a que estas demandas educativas paulatinamente exigen otros métodos de enseñanza-aprendizaje de la historia. Esto quiere decir que debemos reinventar nuestra práctica educativa con el fin de que los estudiantes conozcan otras formas de enseñanza que beneficien su aprendizaje, ya que si aplicamos estas propuestas desde un inicio y se desarrollan prósperamente, se originará en el estudiantado un ocio positivo que se reitere por el resto de su vida académica y social.

Por otro lado, dado que el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) desde su fundación en 1971, ha tenido como misión implementar en sus alumnos la capacidad crítica y reflexiva que les permita ser competentes para sobre pasar los retos que la vida misma impone, y a la vez, ser sujetos de proyectos innovadores, fomentando el cambio mediante su participación activa dentro de la sociedad mexicana; tiene un sólido interés en que:

...sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales.⁵

Es por ello que a través de modelos pedagógicos constantemente renovados, se busque la vigencia ante las vicisitudes actuales. Con el objetivo de que se suprima la imagen tradicional de la docencia en la que el profesor es un mero transmisor

⁵ “Misión y Filosofía”, en: UNAM, CCH, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 15 de mayo de 2014.

de conocimientos, y se ayude a desarrollar la idea de un educador como un mediador, ya que a través de las experiencias el profesor puede llegar a ser “un compañero responsable del alumno al que propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder”⁶; de tal manera que a través de una educación desde una perspectiva triangular, donde el conocimiento es el fin, el profesor es un guía para “dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científica-humanística”⁷; y el alumno sea “capaz de captar por sí mismo el conocimiento y sus aplicaciones;”⁸ se consiga explotar todas sus habilidades o capacidades en beneficio de un aprendizaje óptimo y gratificante, que contribuya a la resolución de problemas y a la toma de decisiones más pertinentes.

En otro orden de ideas, desde el campo de las humanidades, existe una constante inquietud en que el alumno encuentre coherencia entre lo que aprende y su propia realidad. Dotar al estudiante de consciencia histórica es un fin que pocas veces se logra si se continúa con la enseñanza tradicionalista en la que el profesor es el portador de una cantidad sin fin de datos, fechas y personajes que poco se relacionan con la identidad de los jóvenes y sus inquietudes. Es recurrente que los adolescentes que cursan el nivel medio superior se pregunten ¿Para qué estudiar Historia?, y es que “No siempre expresa la historia un interés concreto en nuestro presente y en la comunidad a la que pertenecemos.”⁹ De ahí que surja la necesidad de evocar en los alumnos el ser de la Historia misma, de su utilidad y del uso que esta misma puede tener en la vida personal de los estudiantes:

¿Para qué estudiar Historia?... para comprender, por sus orígenes los vínculos que prestan cohesión a una comunidad humana y permitirle al individuo asumir una actitud consciente ante ellos. Esa actitud puede ser positiva: la historia sirve, entonces, a la cohesión de la comunidad; es un pensamiento integrador; pero puede también ser crítica: la historia se

⁶ *Idem.*

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

⁹ Villoro, Luis, “El sentido de la Historia” en Pereira, Carlos, *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI Editores, vigésimo segunda reimpresión, 2010, p. 47.

convierte en un pensamiento disruptivo. Porque, al igual que la filosofía, la historia puede expresar un pensamiento de reiteración y consolidación de los lazos sociales o, a la inversa, un pensamiento de ruptura y cambio.¹⁰

A saber, además de la utilidad que ésta pueda tener, ¿Por qué no pensar en la enseñanza, y más aún en el aprendizaje de la Historia por el placer mismo que ésta pueda generar? Y es que es una de nuestras convicciones el concebir el estudio histórico como un gozo, “Se hace historia para avanzar en la reinterpretación del mundo, para transformar la sociedad, para participar políticamente, para defender principios y causas sociales, para denunciar esto y mejorar aquello, y también porque es placentero hacerlo”¹¹. Por tanto, el profesor que imparte su clase con la misma pasión que ve él en la Historia, posibilita y despierta en el alumno el interés; por supuesto que para ello se requiere también de la ejecución de herramientas didácticas eficientes para lograrlo, el discurso por sí mismo no logrará este cambio.

Hasta aquí, esta reflexión nos lleva a considerar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia también como una actividad de ocio. Solemos concebir el ocio, como momentos de total improductividad o un “desenchufe” mental; no obstante, en las últimas décadas, algunos estudiosos¹² han enfocado sus esfuerzos en reivindicar las utilidades del ocio bajo una perspectiva renovada, como indica el Dr. Manuel Cuenca, es durante estos momentos donde el hombre potencia un desarrollo integral y un bienestar tanto individual como social en vivencias cotidianas, que, por su capacidad de ser experiencias gratificantes, son idóneas para producir cambios de actitud, sentimientos y formas de pensar.¹³

¹⁰ *Ibidem.* p. 46.

¹¹ Blanco, José Joaquín, “El placer de la historia”, en Carlos Pereira, *op. cit.*, p. 78.

¹² Entre los que podemos destacar están: Cfr. Gripdonck M., *La civilización del ocio*, Guadarrama, Barcelona, 1968. Cfr. Malcolm, Foley; McPherson, Gayle, “Museums as Leisures”, en *International Journal of Heritage Studies*, Vol. 6, No. 2, 2000. Cfr. Sue R., *El ocio*, Fondo Cultura Económica, México, 1987. Cfr. Amigo Fernández de Arroyabe M.L., *El arte como vivencia de ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2000. Cfr. Brightbill, C.K.; Mobelty, T.A., *Educating for leisure-centered living*, Nueva York, John Wiley, 1977. Cfr. Cuenca Cabeza, Manuel, *Temas de Pedagogía del Ocio*, Bilbao, España, Universidad de Deusto, Serie Pedagogía No. 7, 1995.

¹³ *Vid.* Cuenca Cabeza, Manuel, *Ocio Humanista*, Bilbao, España, Universidad de Deusto, Documentos de Estudios de Ocio No. 16, 2000, p. 78.

En este sentido, el uso que se haga del tiempo cobra gran importancia, más en aquellos momentos que denominamos tiempos de ocio o tiempo libre en los que con total libertad y autonomía elegimos lo que habremos de hacer con nuestro tiempo; por tanto, esto nos habla de nuestra personalidad, de nuestras prioridades e inquietudes. Es por ello, que ahondar en temas de ocio y tiempo libre adquiere relevancia al cuestionar ¿Cómo hacer que el alumno tomé la decisión de ir al museo y además se interese en la construcción de su conocimiento? ¿Cómo la educación para el ocio nos puede ayudar a formular propuestas de enseñanza-aprendizaje para un aprendizaje y gozo de la Historia?, y aún más ¿Cómo vincular el desarrollo formativo del alumno en clase con la decisión de aprender Historia a través de los museos? Estas interrogantes y algunas más, son las que nos han llevado a reflexionar y a su vez a investigar ¿Por qué es importante educar para el ocio? Sobre todo en un campo educativo, donde la vida cotidiana exige una relación entre la teoría y la práctica, ya que muchas veces los educandos no comprenden la medida en que los conocimientos adquiridos les serán útiles para su vida diaria, y por tal motivo asumen sus días de escuela como un desperdicio de tiempo, momentos de aburrimiento que en nada se comparan a sus tardes de ocio. ¿De qué manera el papel del docente promueve el aprendizaje de la Historia en un sentido más lúdico que permita al estudiante ver sus clases como un momento de vivencia y gozo?

Es por ello, que desde el ámbito de la educación formal se deben crear las condiciones y contextos que ofrezcan a sus estudiantes la posibilidad de obtener aprendizajes y experiencias significativas para revalorar y formar consciencia de lo actual. De aquí que surja la necesidad de desarrollar mecanismos para que a través de la enseñanza, el profesor sea un mediador que permita al individuo repensarse y construir su identidad “un situarnos históricamente, crear tensiones entre la memoria, el tiempo, y el espacio mediante procesos de la recuperación de la memoria a partir de las vivencias cotidianas.”¹⁴

¹⁴ Osorio Correa, Esperanza, “Recreación y desarrollo humano: posibilidades y potencialidades para la creación de espacios lúdicos”, en *Memoria II Simposium Internacional Ocio, Museos y Nuevas Tecnologías*, México, Dirección General de Promoción Cultural, Obra Pública y Acervo Patrimonial, 2011, p. 57.

La escuela y la educación en sí, desde su sentido más amplio, no pueden mantenerse estáticas debido a que la necesidad y la presencia del cambio se nos muestra evidente. Desde el punto de vista de la institución escolar es pertinente abrir nuestros campos de conocimiento desde un ámbito multidisciplinario en beneficio de aportar nuevas perspectivas en la labor docente, con la intención de que la educación del ocio se manifieste como una herramienta útil que favorezca una educación más integral y que abra posibilidades dentro del ámbito de la docencia como estrategia didáctica. Tácticas aplicadas dentro y fuera del aula de clases que guiadas con dinamismo llevarán al alumno a un desarrollo lúdico que debiera manifestarse en su vida cotidiana y académica, pues a partir de este desarrollo y educación para el ocio se manifestará un cambio de hábito que le permitirá al estudiante romper barreras las cuales pudieran ser difíciles de afrontar.

Justificación

El uso de museos como estrategia de enseñanza no es una herramienta innovadora debido a que es un recurso que se utiliza comúnmente dentro del ámbito académico, sin embargo lo que se busca con esta investigación es potenciar los elementos educativos que los museos ya han comprobado como eficaces para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, a partir de su uso desde el aula y que después se aplicarán de forma práctica dentro del mismo museo.

Las acciones educativas en los museos con el avanzar contemporáneo siguen, desde el punto de vista metodológico –teórico-práctico- las coyunturas sociales y económicas del siglo XX. Hoy en el siglo XXI que avanza, aparentemente, con una velocidad inaudita por sus transformaciones sociales, tecnológicas y culturales, los retos son mayores y requieren de nuevas perspectivas en la educación.

Estas acciones establecen nuevas posiciones de comprensión de las sociedades y de su responsabilidad en la formación del sujeto como individuo constituido históricamente y, por ello, sujeto de su propia historia. Es aquí donde surge además, un enorme reto en la atención y formación de nuevos públicos que surgen de un nuevo paradigma informático

de la sociedad global. ¿Dónde quedan hoy las fronteras de la historia? ¿Dónde inicia la historia común y el conocimiento del “yo” y del “otro”?¹⁵

Es decir, aprovechar los conocimientos generados desde el ámbito de la educación formal de manera que sean potenciados y dirigidos hacia la educación informal, con la finalidad de proveer un nuevo conocimiento capaz de innovar dentro de la práctica docente y a su vez, generar un aprendizaje integral en el alumno al conjugar los conocimientos previos de la asignatura de Historia, los elementos que las experiencias significativas y de disfrute proveen con base en las actividades de ocio, y así, lograr que el estudio de la Historia sea no sólo una obligación, sino también un momento de gozo:

...el trabajo histórico es capaz de remunerarse vitalmente a sí mismo (por las sensaciones placenteras de ejercitar ampliamente la mente; de creatividad y curiosidad, de los retos y sorpresas que ofrece), y no existir como mero objeto de trueque, impersonal y deshumanizado, como la gran mayoría de las actividades que la división del trabajo configura, se afianza más la escena de la historia como una de las escasas aventuras que la sociedad contemporánea ofrece a quienes buscan una vida personal emocionante.¹⁶

Por otro lado, el enfoque teórico de Lev Vygotsky señala que el individuo es el resultado del proceso histórico y social, dado que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendido como algo social y cultural, no solamente físico.¹⁷ En este sentido, la experiencia o vivencia que se fomente como producto de la propuesta de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y en el espacio museístico, creará momentos memorables que no sólo sean capaces de evocar el aprendizaje adquirido por medio de objetos representativos de la época estudiada, sino que además, será capaz de asumirse como ser histórico y a través de la sociabilización del conocimiento el estudiante adquirirá habilidades críticas como consecuencia de la interacción y de la educación del ocio que se haya desarrollado desde el aula, aplicado en el museo y consecuentemente proyectado en su vida académica.

¹⁵ Ordaza Villar, Fernando, “Una visión sobre el espacio museístico del siglo XXI”, en *Memoria II Simposium Internacional Ocio, Museos y Nuevas Tecnologías*, México, Dirección General de Promoción Cultural, Obra Pública y Acervo Patrimonial, 2011, pp. 31-32.

¹⁶ Blanco, *op. cit.*, p. 86.

¹⁷ Vid. Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2006, p. 220.

Por otra parte, el constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto¹⁸. Es por ello que incentivar la realización de estrategias didácticas que tomen como base el aprendizaje adquirido dentro del aula, para después ser puesto en práctica dentro del recinto museal, permitirá al alumno relacionar sus experiencias previas, con su nueva concepción de la realidad, teniendo como consecuencia una nueva visión del aprendizaje histórico y del uso de su tiempo de ocio de una manera más positiva y gratificante, donde se deje a un lado el aburrimiento y el tiempo vacío.

Nuestra pretensión es hacer de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia un momento placentero que fomente el “deseo de saber”, de conocer y a la vez un momento recreativo¹⁹, tambalear las estructuras del conocimiento de los alumnos y con ello incitar a la disciplina a nuevos hábitos. Basados en la teoría Jean Piaget, el individuo se apropia de la realidad presentada y lo comprende con base en los esquemas que posee previamente²⁰ de tal manera que, si se utilizan de manera eficaz las herramientas que la educación del ocio provee para interactuar con la realidad, se formularán nuevos esquemas y por tanto, construirá su conocimiento y criterio basado en estos nuevos esquemas. Es decir, será capaz de autorregularse para tomar decisiones más acertadas sobre sí mismo, siendo más eficaz en sus actividades de ocio y por consecuencia de su visión educativa que remplace la idea de que la Historia es aburrida o son datos memorizados que en nada se ligan a su vida cotidiana, para convertirse en una práctica más consciente y de gozo.

Por tal motivo, este proyecto intenta establecer una relación sobre el uso del ocio, la educación formal y la relación escuela-museo como una herramienta

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ Consideramos el término recrear, como una acción o efecto de crearse a sí mismo, de “re pensarse” y construir con base en ello una mejoría, una notoria connotación positiva.

²⁰ *Idem.*

útil dentro de la enseñanza-aprendizaje de la Historia a través de establecer una conexión teórico-práctica de la misma. Además, busca vincular desde una perspectiva multidisciplinaria dentro del campo de la pedagogía, la historia y/o la museología; herramientas útiles, futuras investigaciones poco exploradas.

Delimitación temporal, espacial y población

La propuesta de enseñanza-aprendizaje está dirigida a los alumnos de Educación Media Superior del Colegios de Ciencias y Humanidades, dentro de la asignatura de Historia de México II, ubicada dentro del cuarto semestre del plan de estudios del CCH. La Unidad donde se aplicó la propuesta es la *Unidad 1. Crisis del porfiriato y México revolucionario 1900-1920*. Tomando como referencia los antecedentes del porfiriato hasta la muerte de Venustiano Carranza en 1920 y los diferentes conflictos afrontados por los grupos sociales. Todo ello se llevó a cabo en el Museo de la Revolución Mexicana tomando en consideración solamente las salas que competen a la Unidad 1, puesto que el museo abarca desde los antecedentes del porfiriato hasta el sexenio de Lázaro Cárdenas.

Hipótesis

Con esta investigación se demostrará que el vínculo aula-museo en la enseñanza-aprendizaje de la Historia es importante en la formación del estudiante, de tal forma que, se enfatice a través de la educación para el ocio una mejora en la Educación Media Superior. Para así, producir alumnos consientes en favor de un tiempo de ocio positivo que favorezca su educación integral, optimice su experiencia y además aumente su aprendizaje histórico con vivencias gratificantes, que generen un modo ser y de vivir fuera del ámbito escolar, asimismo, los educandos aplicarán con base en la educación para el ocio el aprendizaje histórico en su vida cotidiana, habrá una interacción social de vivencia, disfrute y gozo como parte de la solución de problemas.

Objetivos

Generales

- Comprender cómo se establece el vínculo aula-museo en el aprendizaje de la historia apoyada de vivencias experienciales que fomenten hábitos de ocio positivo con la finalidad de elaborar propuestas integrales.

Particulares

- Analizar el vínculo museo-alumno.
- Analizar el aprendizaje de la Historia en el alumno a partir de las experiencias en el museo.
- Analizar las vivencias de ocio positivo que generaron las propuestas de enseñanza-aprendizaje en el museo.
- Analizar el proceso de desarrollo que propició el ocio integral en el alumno.
- Interpretar cómo la vivencia y el gozo son elementos clave para el aprendizaje de la Historia.

Metodología

La investigación se estructura en cuatro partes fundamentales. En el primer capítulo se desarrollan los objetivos del Colegio de Ciencias y Humanidades al analizar el perfil tanto del docente como de sus egresados; asimismo, se puntualiza sobre el Plan de Estudios de la materia de Historia de México II con la finalidad de ahondar en su composición e importancia, ya que es nuestro espacio de reflexión teórico-práctico; a fin de relacionar las metas educativas de dicha institución con la propuesta didáctica a ejecutar.

Un segundo segmento de la investigación se enfoca en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Educación Media Superior, tomando como marco teórico los procesos cognoscitivos y experienciales que afectan el aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, se ahonda en el papel del docente como mediador del aprendizaje desde la concepción teórica del

conocimiento propuestas por Vygotsky, Piaget y Ausubel. Por último, se analizará la función de las herramientas didácticas dentro de la enseñanza de la Historia.

En tercer lugar se examina la importancia de educar para el Ocio como parte del desarrollo integral del proceso enseñanza-aprendizaje basados en la *Teoría del Ocio Humanista* desarrollada por el Dr. Manuel Cuenca Cabeza con la finalidad de profundizar en la capacidad del ocio como potenciador del desarrollo integral del estudiante, enfocados en aquellas actividades de ocio que son útiles dentro de la didáctica de la Historia.

Finalmente y con la intención de comprobar nuestras hipótesis se realiza una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia utilizando en su estructura la corriente de los *Annales* como interpretación de contenidos históricos, el uso de museos y la educación para el ocio como herramienta de enseñanza-aprendizaje de la Historia; que a su vez fomente un ocio positivo en los estudiantes. En ella se explicará el método utilizado, sus objetivos, interpretaciones, aprendizajes esperados, desarrollo y alcances. En definitiva se detalla en los resultados de dicho proyecto y se relaciona las bases teóricas de esta investigación con la puesta en práctica de la misma.

Capítulo 1

El Colegio de Ciencias y Humanidades²¹

En nuestros días, la sociedad considera de suma importancia la educación como parte integral de la vida. Es ésta la que nos determina y nos hace identificarnos con nuestros gustos y saberes. Desde entonces, el bachillerato en México ha crecido por la gran demanda de estudiantes que cada día quieren seguir preparándose. De modo que el contexto actual así lo indica; el sistema educativo se ha ampliado, sin embargo, no ha sido proporcionada de la forma deseada. Continuamente por diversos factores quedan fuera miles de estudiantes que pretenden seguir su camino académico, ya sea por la falta de lugares en una institución educativa o porque el bachillerato representa un gran alberge de alumnos. Por esta razón, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es muy solicitada en la educación de nivel medio superior, de manera que gran porción de la población estudiantil pide como opción una de sus sedes que cada año acepta a miles de estudiantes²², no obstante, la demanda es tan grande que no cumple la satisfacción de la sociedad, por eso las instituciones privadas cubren la insuficiencia que no puede cumplir la educación pública en su nivel medio superior. Y si a esto le agregamos que la UNAM representa una Educación Media Superior de calidad, el público la elige como su primera opción.

Inicialmente con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria se fue incrementando la posibilidad de estudiar una carrera profesional, con el paso del tiempo y la exigencia de instituciones innovadoras, fue que se promulgó la

²¹ Se debe señalar que en toda la investigación la forma de citar está basada en el libro de Andrews, Catherine; Hernández Jaimes, Jesús, *Cómo citar. Normas para el aparato crítico de los ensayos de historia*, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), Colección IMM (Investigación, Metodología, y Multidisciplina: 2), Departamento de Fomento Editorial, 2008, [en línea], <https://www.academia.edu/711160/C%C3%B3mo_citar._Normas_para_el_aparato_cr%C3%ADtico_en_los_ensayos_de_Historia>, fecha de publicación, 2016, fecha de consulta: 2 de Mayo del 2016.

²² Según el “Portal de Estadística Universitaria” (series estadísticas UNAM 2000-2016) en el número 6. Población escolar de bachillerato, la población escolar total en el bachillerato del ciclo escolar 2015-2016 fue de 112,229 estudiantes, en el 2014-2015 fue de 112,576, en el 2013-2014 fue de 113,179. *Vid.* “Portal de Estadística Universitaria”, en: UNAM, [en línea], <http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php>, fecha de publicación, 2016, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016. *Cfr.* Con el número 1. Demanda e ingreso al bachillerato del mismo portal.

creación del Colegio de Ciencias y Humanidades²³, el cual se funda en 1971 por el Dr. Pablo González Casanova rector en aquel tiempo de la UNAM, promulgó este organismo educativo reformador de enseñanza, ya que “una Universidad Nacional como la nuestra tiene la obligación de plantearse el problema de liberar fuentes de enseñanza para atender aquellos estudiantes deseosos de aprender y de ingresar a sus aulas,”²⁴ para que así, se lleve a cabo un vínculo permanente de estudiantes con las mismas universidades y viceversa, de modo que se vayan adaptando al sistema, los cambios y requerimientos que exige la Universidad y el país.

Varias son las pautas que hacen que los estudiantes elijan cursar su bachillerato en la UNAM, primeramente “[l]a selección previa al momento en que los estudiantes llegan a las ventanillas de la Universidad Nacional es excesiva, y no necesariamente académica, sino social y económica.”²⁵ Entonces hablamos que desde hace tiempo se sigue eligiendo a la UNAM por condición económica y social, sin embargo, esto ha ido cambiando gracias a su fuente de enseñanza, a los nuevos campos de investigación y particularmente con el CCH se comenzó un motor permanente de innovación educativa.

Es aquí que la reinención de los docentes tiene que estar en constante cambio, no solamente es tener una práctica docente superficial donde quede fuera el vínculo teoría-práctica; sino es enseñar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades y aplicarlas diariamente. Evidentemente, desde la creación del CCH se incentivó que en este nivel educativo las actividades propiamente académicas estuvieran vinculadas al aprendizaje procedimental, es decir, al saber hacer, con el cual se ponga en práctica toda creatividad posible, de tal forma que se lleguen a establecer actitudes básicas propias de esta institución escolar.

Actualmente, la educación ha dado pasos acrecentados poniendo a prueba nuevos métodos, procesos, estrategias, actividades y demás sistemas

²³ En adelante CCH.

²⁴ *Gaceta UNAM*, Vol. II, (número extraordinario), 1 de febrero de 1971, p. 1, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>>, fecha de publicación, 1971, fecha de consulta: 23 de febrero de 2016.

²⁵ *Ibidem.*, p. 7.

formativos. Es por ello que el CCH propone en su plan de estudios²⁶ un objetivo en congruencia con el área histórico-social, pues la relación con el modelo educativo pretende “promover en el alumno el desarrollo de una concepción integral de lo social y lo humano a través de un ejercicio interdisciplinario del conocimiento, en la medida en que sea capaz de usar y recuperar herramientas conceptuales que le permitan relacionar y dotar de significado a los conocimientos adquiridos en las distintas materias que cursa.”²⁷ Esto es, que el CCH entre sus objetivos; no solamente procura que los estudiantes aprendan contenidos aislados de las disciplinas, también esos conocimientos tienen que relacionarlos y dar significado a las otras materias que cursaran durante su bachillerato.

Innegablemente la creación de esta casa de estudios, desde sus orígenes pretendía mejorar las condiciones educativas, a fin de que con esta instrucción se pudiera crear y transmitir un saber; pero que al mismo tiempo pudiera englobar conocimientos universales y más profundos. Ante esto y como se había dicho en el párrafo anterior, el CCH apunta a sentar las bases de una enseñanza interdisciplinaria del estudiante, donde se capacite en su andar académico y se sigan las distintas alternativas en un futuro inmediato como cursar estudios profesionales, desempeñarse en uno o varios campos de investigación, e inclusive; incorporarse rápidamente al mercado de laboral.

Por otro lado, para lograr crear las condiciones necesarias de aprendizaje y desarrollar las capacidades o habilidades indispensables en la materia de Historia, es preciso revisar los objetivos generales de la materia que plantea el programa de estudios del CCH respecto, estos son: conocer, analizar, entender, desarrollar habilidades, procedimientos, destrezas y/o actitudes principales de la concepción

²⁶ Nos referimos al documento institucional del 2006 que precisa la función, orientación y sentido de las cuatro áreas de conocimiento en el Colegio de Ciencia y Humanidades. *Vid.* “Documentos. Proceso de actualización del plan y los programas de estudio”, en: UNAM, CCH, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/actualizacion/documentos>>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 1 de junio de 2016.

²⁷ *Vid.* *Orientación y Sentido de la Áreas del Plan de Estudios Actualizado*, en: UNAM, CCH, p. 60, [en línea] <[http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S O %20Area H Social.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf)>, fecha de publicación, 2006, fecha de consulta: 24 de febrero de 2016.

histórica. Es decir, aprender los principales procesos de la Historia de México, desde su origen, desarrollo, permanencia y cambios hasta nuestros días. Del mismo modo, el alumno analizará los hechos históricos teniendo en cuenta su relación presente-pasado. También entenderá el papel que juega la Historia de México y cómo ésta está en constante cambio. Asimismo, las habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes le ayudarán a comprender los procesos históricos, además de que contribuirán como herramientas metodológicas para la adquisición de un aprendizaje significativo. Por consiguiente, el estudiante participará en la difusión de valores que conscientemente promulgará en su vida cotidiana.²⁸ Positivamente con la estrategia de aprendizaje que implementamos, logramos contribuir con estos objetivos propios de la materia de Historia de México. Desde luego, no en su totalidad, pero si ayudamos a conocer los principales conceptos históricos, así como, aplicarlos, desarrollarlos, identificarlos, analizarlos, entenderlos, comprenderlos y ante todo propiciar un aprendizaje significativo.

Finalmente y para seguir contribuyendo con esta institución emblemática (CCH), esta investigación se encaminó a desarrollar en los alumnos un interés por la Historia a través de los museos, con el fin de que ocupen su tiempo de ocio autotélico (un fin en sí mismo) a favor de un aprendizaje más completo, integral, disfrutable, vivencial, experiencial y que esto sienta las bases para generar estudiantes autónomos; ya que en ocasiones la Educación Media Superior no puede brindar. Por consiguiente, otra de las pretensiones de esta investigación es ayudar al CCH a que se optimicen y se cumplan los objetivos planteados desde su parte medular. Puesto que la creación de esta institución debe cumplir significativamente con la concepción de egresar estudiantes que “se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de

²⁸ Vid. *Programas de estudio de Historia de México I y II*, en: UNAM, CCH, p. 8, [en línea], <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_hismexiyii.pdf>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 23 de febrero de 2016.

incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales.”²⁹ Igualmente, sino influimos directa o indirectamente en el estudiante con todas estas características, por lo menos, sí contribuiremos junto con la institución a intentar desarrollar los valores, actitudes y capacidades, en beneficio de la sociedad y de su educación personal.

1.2 Perfil del estudiante

Uno de los principales objetos de estudio de esta investigación es el estudiante del CCH. Si bien, ellos son los que nos apoyan con sus comentarios y realizando la estrategia en el museo que tenemos como propuesta, también son un filtro de miles de estudiantes que han podido ingresar a esta institución. Sabemos que la mayoría proviene de secundarias públicas y con un nivel socioeconómico suficiente para poder terminar el bachillerato y continuar con sus estudios.³⁰ De modo que el perfil que diferencia a los educandos del CCH con otras instituciones son “las condiciones socioeconómicas más bajas [que] corresponden a los estudiantes del CCH y, por tanto, son los que tienen un mayor riesgo social y cultural. [...] Para los estudiantes del CCH, el acceso al bachillerato se experimentará como una lucha constante, ya que cuentan con una cultura familiar lejana a la que exige el sistema educativo, [...]”³¹

Como observamos, la población que ingresa al CCH muestra desde una perspectiva socioeconómica la cuesta arriba que tienen que enfrentar los aspirantes antes de ingresar a dicha institución. No solamente es pasar con un puntaje estimado el examen que impone el sistema educativo para integrarse a la Educación Media Superior, sino también enfrentarse al contexto social y cultural que envuelve su vida cotidiana.

²⁹ Vid. “Misión y Filosofía”, *op. cit.*, <<http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>>

³⁰ Vid. Guzmán Gómez, Carlota; Serrano Sánchez, Olga Victoria, “¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003” *en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXVII, Núm. 3-4, 2007, p. 131, [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/270/27011410006.pdf>>, fecha de publicación, 2007, fecha de consulta: 23 de febrero de 2016.

³¹ *Ibidem*, p. 126.

Ahora bien, al haber ingresado a la Educación Media Superior, en este caso al CCH, representa un reto la continuidad de sus estudios. Ciertamente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con sedes en varios puntos del país atiende diversos niveles de estudios, pero el grueso de su población se concentra en la educación de nivel medio superior y superior.³² Es por ello que desde hace décadas la UNAM proporciona a parte de una educación de calidad; seguir con una vida académica próspera y continúa. No obstante, eso no es suficiente.

Hoy día ingresar al bachillerato cada día es más difícil y evidentemente el proceso de selectividad crea un filtro que deja fuera a miles de estudiantes. Ya estando dentro, continuar sus estudios implica compromiso, interés y responsabilidad, en otras palabras motivación. Entonces hablamos de que la población que logra ingresar al CCH, debe cumplir con un perfil ideal para concluir favorablemente sus estudios, a la vez que extender sus aprendizajes en una educación superior. Por tanto, uno de los objetos de estudio del que nos apoyamos para esta investigación es básicamente el perfil que caracteriza a los estudiantes del CCH y del que profundizaremos a continuación.

De acuerdo con el programa de estudios, la asignatura de Historia de México contribuye con el perfil del estudiante, desarrollando capacidades que le permitirán asimilar y ser conscientes de que al salir del bachillerato obtendrán habilidades que pondrán en práctica en su cotidianidad. En consecuencia, solamente tomaremos algunas refiriéndonos particularmente a las que desarrolla la estrategia de aprendizaje que aplicaremos en el museo, con la finalidad de que se comprenda que a través del juego, un diferente contexto (museo), la misma experiencia y la interacción que tienen con sus compañeros aprenderán; aparte de contenidos históricos, las capacidades que plantea el plan de estudios del CCH.

En este caso solamente parafrasearemos puntualmente lo que ofrece el perfil del egresado y lo compararemos con las capacidades que desarrolla nuestra estrategia de aprendizaje. Uno de los puntos que consideramos esencial es el que

³² Vid. Guzmán Gómez; Serrano Sánchez, *op. cit.*, p. 123.

refiere que el alumno podrá analizar, reflexionar y criticar los fenómenos sociales, económicos, políticos, sociales y culturales, así como, poder juzgar de forma comparada el presente de nuestro país³³. Desde luego, este punto lo desarrolla el desafío 1 del *Rally* (del cual se habla en el capítulo 5) que aplicamos en el museo, ya que hace reflexionar de forma comparada el presente con el pasado, es decir, a partir de una actividad los alumnos pueden relacionar y juzgar el pasado con su vida cotidiana, pero sobre todo, el estudiante conoce y comprende la realidad del México revolucionario confrontándolo con la actualidad, de tal forma que, conoce los problemas que nos aquejan hoy día y se da cuenta de los cambios y permanencias que existen.

De esta manera, la materia de Historia de México contribuye a distinguir y comprender los conceptos fundamentales de la ciencia histórica y aplicarlos al análisis e interpretación de las principales corrientes históricas.³⁴ Esta característica la desarrolla la mayoría de los desafíos del *Rally* de forma implícita, ya que deben identificar a lo largo del museo el vínculo que hay entre una y otra actividad. Tomando en cuenta la consistencia y los conceptos fundamentales en el conocimiento histórico que pone en práctica la estrategia de aprendizaje.

Otra de las características del perfil del estudiante es el desarrollo de un pensamiento flexible, creativo y crítico, que prepara al estudiante para tomar juicios sobre los procesos históricos en los que está inmerso, de tal manera que lo estimula en la creación de sus estrategias para acceder al conocimiento histórico y a la comprensión de la realidad en la que vive.³⁵ Esta cualidad se desarrolla principalmente en el desafío 2 del *Rally* donde los alumnos hacen una interpretación de un mural en el que ponen en práctica su pensamiento crítico y flexible, además, ellos deben observar detenidamente y usar su creatividad para identificar los elementos que lo hacen un mural, ya sea realista o idealista y argumentar por qué lo consideran de esa manera.

³³ Vid. *Programas...*, op. cit., p. 5.

³⁴ *Idem.*

³⁵ *Idem.*

Ante todo, la Historia contribuye con el perfil del alumno a comprender que toda obra cultural producida en un pasado y por la sociedad forman parte de un proceso histórico que se gestó antiguamente pero que sigue persistiendo, dando prueba de sus creencias, política, economía, ideología y/o cultura. Y con base en ello sabrán que todo proceso histórico no es estático y está en constante cambio,³⁶ de tal forma que puedan incrementar sus habilidades (a partir del *Rally* en el museo) que les permita analizar, comprender y sintetizar información histórica, de modo que vinculen el conocimiento de esta área de estudio con otras asignaturas provocando su interés incesante en conocer la sociedad en la que viven y en la que están inmersos.³⁷

Para finalizar con el perfil del estudiante, indudablemente el programa de estudios del CCH ofrece muchas capacidades y habilidades por desarrollar al egresar de la institución, sin embargo, no todas se desarrollan satisfactoriamente, es por ello que proponemos de forma alternativa los museos como aprendizaje de la Historia, ya que si hablamos de una educación para la vida, las horas en la escuela no son suficientes para formar alumnos capaces de enfrentar la realidad laboral y social. Por eso a través del ocio, de crear consciencia y de proponer nuevas alternativas desde el museo, podemos generar interés en los estudiantes y tratar de que ocupen su tiempo de ocio en actividades recreativas que empujen su educación constantemente, con el fin de que ésta sea duradera y para toda la vida.

1.3 Perfil del docente del Colegio de Ciencias y Humanidades

Hoy día observamos que la educación no ha permanecido estática, ésta se ha transformado lentamente, pues ha sufrido al igual que el docente modificaciones que permean directamente en la enseñanza. Actualmente son diversos los modelos formativos que conviven en las aulas de los institutos educativos, por ejemplo, el contexto ha modificado modelos pedagógicos, a los profesores, a los

³⁶ *Idem.*

³⁷ *Idem.*

alumnos, se ha mirado su dialéctica docente-alumno, o por el contrario, recientemente, está presente la relación maestro-alumno-entorno.

Indudablemente estos sistemas pretenden adaptarse a las circunstancias o necesidades de la sociedad. No obstante, actualmente, la educación tiene en cuenta el desarrollo del adolescente, las herramientas didácticas y las nuevas tecnologías. Ciertamente estas invenciones ya son una realidad en las escuelas, por tanto, nos toca como docentes, reinventarnos o utilizar todas las opciones posibles para un mejor aprovechamiento en las aulas. Asimismo en el siglo XXI, nadie pone en duda la necesidad de un maestro “nuevo o diferente” que pretenda desarrollar habilidades, destrezas, aprendizajes significativos y que éstos puedan practicarse en la vida cotidiana o en el mundo real. Por consiguiente, el perfil del docente no solamente se puede reducir a la mera transmisión de conocimientos, sino también a “un compañero responsable del alumno al que propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia creciente de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática lo logre.”³⁸

Por otro lado, con base en las ideas anteriores se ha preparado la presente investigación, para así, ofrecer otras alternativas de estudio y enseñanza-aprendizaje de la Historia que duren toda la vida, de tal forma que, los alumnos como los maestros; puedan auxiliarse de nuevas propuestas, y además, si lo creen necesario, transformar su forma de vida dentro y fuera de la institución escolar.

Indudablemente la educación requiere una enseñanza de calidad, pero ¿qué beneficios traerá para los maestros y los alumnos este tipo de educación? Del lado del profesor, evidentemente su salario o formación no son determinantes para que se produzca una educación “eficaz”³⁹, no obstante, indudablemente se piensa que es fundamental su participación para el cambio educativo. Aun así,

³⁸ Vid. “Misión y Filosofía”, *op. cit.*, <<http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>>

³⁹ Vid. Mercado Cruz, Eduardo (Comp.), *El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves*, México, Colectivo Cultural de Nadie, ISCEEM División Ecatepec, 2007, p. 22.

tanto la sociedad como los alumnos cada vez están más convencido de que este tipo de educación si traerá un mejor futuro o nuevas oportunidades. Por esta razón, la educación debe ser para toda la vida, las instituciones deben formar no solamente en la escuela, sino hacer conscientes a los estudiantes de que todo lo que aprenden en las aulas pueden aplicarlo en su vida cotidiana. De cualquier modo, no todas las instituciones forman para la vida, sencillamente cubren las necesidades burocráticas y dejan a un lado lo que realmente importa como son los estudiantes; asimismo, su educación debe garantizar un sujeto ejemplar, lleno de solidaridad, empatía, reflexivo que tome las mejores decisiones ante situaciones complicadas o difíciles, donde se ponga en práctica la crítica, las habilidades y capacidades que adquirió en la escuela, para así, garantizar y apoyar un equilibrio tanto personal como social.

Por otro lado, el plan de estudios del CCH nos informa de las diversas características que los docentes tenemos que propiciar en el alumnado y de las cualidades que debemos poseer. Dado que el CCH define la docencia como:

“...el conjunto de actividades que el profesor realiza con la finalidad de estimular en el alumno procesos cognitivos para la adquisición de conocimientos teórico-prácticos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores que permitan el logro del perfil señalado en el Plan de Estudios del Colegio... una docencia en la que los maestros transmiten altas expectativas a sus alumnos, los motivan a seguir estudiando y a fijarse objetivos de su desempeño escolar, a mediano y largo plazo, lo cual promoverá un mejor rendimiento escolar.”⁴⁰

Nos concierne como profesores optimizar los ambientes adecuados para satisfacer las necesidades que esta institución nos señala. Pues este conjunto de actividades, ya sean de procesos cognitivos, teórico-prácticos, de habilidades, destrezas, actitudes y valores; el docente debe ingeniárselas para motivar y promover el rendimiento escolar de estas características en los estudiantes. De tal forma que se vea reflejado continuamente en el educando una postura integral originada en el bachillerato. Igualmente, es fundamental que las habilidades del

⁴⁰ “Formación de profesores”, en: CCH, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/formacion/>>, fecha de publicación, 2014, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.

maestro contribuyan a que el alumno adquiriera aprendizajes significativos y pertinentes, ya que el docente debe estar consciente que la actualización constante de conocimientos disciplinares sea con el fin de mejorar la formación didáctica y pedagógica, para fundamentar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de modo que ponderen en los estudiantes la creación de capacidades en la solución de problemas.⁴¹

En otro orden de ideas y para seguir con este hilo conductor, la aplicación de habilidades propias del docente; nos caracterizan y se aplican en el salón de clases, puesto que el análisis, planificación, creación, evaluación y comunicación,⁴² identifican el perfil del docente junto con las habilidades que tendremos que “conjuga[r] con estrategias que [...] propongan lograr aprendizajes significativos y, al mismo tiempo, sean atractivas, creativas e interesantes para los alumnos y abran la posibilidad a la adquisición de nuevos saberes.”⁴³ Observamos la tendencia básica del maestro, en la cual nos atrevemos a decir que con esta investigación el perfil del docente cumplirá con estas expectativas, ya que con nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje se logrará un análisis, planificación de la secuencia didáctica iniciada en el aula y finalizada en el museo, creación de una metodología para llevar a cabo el *Rally* en el museo, así como, su evaluación e interpretación que nos permitirá la comunicación de los resultados ofrecidos por los alumnos.

La estrategia que implementaremos se fundamentará en el quehacer básico que propone el CCH y que propiciaremos con el *Rally*, esto es, la construcción del conocimiento en el aula y para los fines de esta investigación en el museo. Desde luego el alumno aprenderá:

...métodos o procedimientos (aprender hacer), se genera[rán] actividades con las que reflexiona[rán] sobre esos métodos, de tal manera que aquéllos cobren conciencia sobre la forma en que ellos mismos pueden alcanzar nuevos conocimientos (aprender a aprender); asimismo, se procu[rará] que desarrollen o adquieran disposiciones, actitudes y valores

⁴¹ *Idem.*

⁴² *Vid. Orientación..., op. cit., p. 65.*

⁴³ *Idem.*

propios del quehacer científico y humanista (aprender hacer), no para especializarse, sino para formarse en una perspectiva completa de cultura básica.⁴⁴

Si observamos la cita anterior muestra como el perfil del docente debe influir directamente en el aprendizaje del alumno, ya que la mera transmisión de estos procedimientos no se traducen literalmente, sino que a partir de la enseñanza el educando indispensablemente debe aprender a hacer, de modo que oriente ese hacer y origine de sí un ciudadano comprometido socialmente para aprender a convivir.⁴⁵

Para finalizar este subcapítulo, consideramos que el perfil del docente conlleva ciertas características. Ello nos da pie para sacar a flote la creatividad y explotar toda alternativa posible en nuestra práctica docente. Por ejemplo, en un curso de Historia de México dado por varios años, el maestro debe considerar la reinención, el contexto, los procedimientos y las estrategias que han fallado o trascendido en grupos anteriores, de tal forma que, se apliquen las más óptimas de acuerdo a la percepción y experiencia adquirida con otras actividades, con la intención de modificar, actualizar y desarrollar las habilidades y capacidades que propone el plan de estudios, y así, abrir la posibilidad a los estudiantes de adquirir nuevos saberes.

1.4 Plan y programa de estudios (Historia)

El plan de estudios del CCH constituido por 4 áreas fundamentales (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social y Talleres de Lenguaje y Comunicación) alberga en su estructura el programa de estudios de la materia de Historia de México, la cual se divide en dos cursos, Historia de México I con temporalidad del 2500 a. C. hasta el año 1900 d. C. el cual se da en tercer semestre e Historia de México II con temporalidad de 1900 d. C. hasta nuestros días impartida en cuarto semestre.

⁴⁴ *Idem.*

⁴⁵ *Idem.*

Este programa de estudios corresponde al área Histórico-Social con pretensiones de “inducir a los estudiantes al análisis, interpretación y comprensión de la realidad social, entendida como una realidad dinámica, múltiple y compleja.”⁴⁶ Dicho desarrollo se plantean las disciplinas de Historia Universal Moderna y Contemporánea en los primeros dos semestres, Historia de México en los semestres intermedios y, Filosofía que se enseña en los últimos dos semestres.

Es importante en primer lugar mencionar que en el área Histórico-Social, específicamente la asignatura de Historia, toma características trascendentales para entender los conceptos básicos en la concepción histórica, es decir, si observamos bien el programa de estudios éste se basa en la corriente historiográfica de los *Annales* nacida en Francia en la primera mitad del siglo XX (1929) por Marc Bloch y Lucien Fabvre (primera generación),⁴⁷ la cual propone “la construcción de todos los componentes sociales dentro de un dinamismo sistémico que involucra a otras disciplinas sociales como la Economía, Sociología, Antropología y Geografía.”⁴⁸ Es decir, trata de explicar el pasado en todas sus dimensiones, preguntándose qué ocurrió, como ocurrió y por qué ocurrió. Podemos decir que entran otras ciencias o disciplinas a contribuir con la explicación de la Historia, ya que toda manifestación histórica debe ser explicada como unidad, esto es, que no puede haber rupturas definitivas en la Historia sino procesos. Por tanto, toma como objeto de estudio el ser humano que vive en sociedad, centrándose en sociedades específicas, demarcadas en el tiempo y espacio.⁴⁹

El programa de estudios del CCH se divide en unidades temáticas delimitadas por procesos históricos, por tanto, entra en juego la llamada “segunda generación” de la corriente de los *Annales* encabezada por Fernand Braudel, el

⁴⁶ Vid. *Orientación...*, op. cit., p. 60.

⁴⁷ Vid. “Escuela de los *Annales*”, p. 1, [en línea], <http://www.martinmaglio.com.ar/0_Ter_4_EDI/Material/130-anales.pdf>, fecha de consulta: 26 de febrero de 2016.

⁴⁸ *Idem.*

⁴⁹ *Idem.*

cual da una explicación de los hechos históricos con conceptos denominados: Historia de corta duración (acontecimientos), de mediana duración (coyunturas) e Historia de larga duración (estructuras),⁵⁰ esto representa, que el programa de estudios del CCH tiene como visión historiográfica la corriente de los *Annales* entre sus unidades temáticas, ya que se apoya en otras disciplinas para dar una explicación totalizante que cubra todos los puntos ciegos de una cultura, de lo que ha ocurrido en el pasado, de manera que mire a la sociedad y tome en cuenta la vida cotidiana, la geografía de un territorio o de una cultura, la mentalidad e ideologías de la época (tercera generación de los *Annales*), o en todo caso, toda disciplina o ciencia que permita una explicación de la sociedad.

Ahora bien, tomando como referencia el programa de estudios de Historia de México II que se imparte en cuarto semestre, ya que ahí es donde se aplicará la estrategia de aprendizaje. Como se mencionó más arriba, el periodo de estudio que pretende cubrir esta asignatura es de 1900 d. C. a nuestros días. Nos enfocamos en la Unidad 1 llamada *Crisis del Porfiriano y México Revolucionario 1900-1920*; unidad que se abordará en la estrategia. En este sentido y concordando con la estructura del programa de estudios del CCH, se propondrá distintas pautas que hacen que el museo sea de relevancia para introducir nuestra metodología en la corriente de los *Annales*, ya que echamos mano de la geografía, la sociología, la vida cotidiana, la política, las diversas fuentes de interpretación, coyunturas, acontecimientos y/o procesos históricos, entre otros, que ayudarán a los estudiantes a identificar las nociones básicas de la concepción histórica. De esta manera, los estudiantes con base en el *Rally* implementarán en el museo la filosofía educativa del CCH, ya que ellos aprenderán a aprender, porque adquirirán un pensamiento crítico, capaz de juzgar la validez de los conocimientos, además, el alumno será consciente del proceso que lo llevó a formular un nuevo conocimiento, vinculando éste con otros conocimientos, de modo que identificará la forma en la que puede aprender mejor. También aprenderán a hacer, puesto que serán capaces de leer textos, escribir, expresar sus ideas, trabajar en equipo y/o resolver problemas, pues con elementos de

⁵⁰ *Idem.*

orden procedimental, conceptual y actitudinal se observará una articulación óptima de estos saberes. Por último, aprenderán a ser, ya que serán responsables, se comprometerán consigo mismos y con los demás, se solidarizarán, habrá un ambiente de respeto, en el que afirmarán valores personales aplicados en su vida diaria, ya que valorarán y respetarán su espacio creando relaciones para el desarrollo de cada persona.⁵¹

Finalmente tenemos que decir que el plan de estudios del CCH en su área Histórico-Social específicamente en la asignatura de Historia, ciertamente da apertura y libertad de cátedra para tomar cuestiones sociales poco estudiadas para enseñar Historia, en este caso, depende del docente en que fuentes históricas se apoye para explicar procesos histórico y cubrir los intereses de los estudiantes. Asimismo, la crítica que le hacemos al programa de estudios de Historia es la mala distribución de unidades desproporcionadas; el cual se percibe desequilibrado, ya que la dimensión de temas entre el tercer y cuarto semestre de Historia de México I y II es totalmente dispar porque en un semestre se imparten 4400 años y en el otro 116 años aproximadamente. Esto manifiesta el interés por abocarse a lo más contemporáneo dejando fuera temas importantes para el educando favoreciendo la generalidad, más que la enseñanza de particularidades de la Historia; o inclusive, plantear actividades diferentes a las acostumbradas por falta de tiempo.

⁵¹ Vid. "Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades", pp. 4-6, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>>, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.

Capítulo 2

El Proceso de Aprendizaje-Enseñanza de la historia en la Educación Media Superior

¿Cuántas veces no hemos escuchado la frase “lo aprendió por experiencia”, “nadie experimenta en cabeza ajena”? En este caso es importante hablar de experiencia en cuanto al aprendizaje y enseñanza para la adquisición de conocimiento. Pero, ¿Cómo se enseña a aprender y se aprende a enseñar si no se cuenta con la terminología básica, revisada y actualizada de dichos conceptos?

Nuestra propuesta se encamina hacia una revitalización de los mismos, en dónde las vivencias de los alumnos recaen directamente en su forma de aprendizaje y, a la vez inciden en la concepción educativa. Asimismo, es necesario referirse en un primer momento y de forma aislada a la revisión de los términos de enseñanza y de aprendizaje, ya que su compleja conceptualización nos permitirá no sólo profundizar en dichos procesos, sino también lograr integrarlos de modo pertinente en relación con la Educación Media Superior. En otras palabras, este capítulo se ha destinado a explicar las diferencias y similitudes que estos conceptos tienen entre sí.

2.1 El aprendizaje y la experiencia

Definir el aprendizaje, es una tarea que dista mucho de ser sencilla, sin embargo, han sido varios los autores que han teorizado en torno a él, aportando mayor o menor importancia a los diferentes factores que inciden en el mismo. Desde las teorías conductistas, cognoscitivistas y constructivistas se ha destacado la relevancia de la conducta, la estructura y la experiencia, respectivamente, como fundamentales en la forma de aprender. No obstante, se podría definir en un primer momento el aprendizaje como un mecanismo que el ser humano utiliza día a día para poder vivir, sin él no se conseguiría relacionar o asociar, por tanto la correspondencia que se haya tenido un día anterior con un nuevo aprendizaje no podría coexistir y el ser humano no lograría conectar las vivencias pasadas con el presente y proyectarlas al futuro. De tal manera que en cada acción se deberá tener un nuevo descubrimiento o aprendizaje.

Werner Wolff menciona que “Sin memoria no podríamos aprender y sin aprender no podríamos vivir. Si el organismo no acumulase experiencias en la memoria, para recordarlas en las nuevas situaciones (proceso al que llamamos aprendizaje) no podría utilizar ningún medio que lo protegiese del peligro ni podría alcanzar los medios de obtener satisfacción”⁵². Como podemos observar el aprendizaje está ligado a la vida cotidiana, a descubrir nuevas experiencias que atraigan a los alumnos a practicar lo aprendido en clase, de forma que les sea más fácil adquirir el conocimiento y llevarlo a la práctica.

Concebimos que el aprendizaje depende de cada persona y las definiciones varían considerando la tendencia o el fin que se quiera alcanzar.

...para unos el aprendizaje se concibe como un proceso psicológico básico por medio del cual se puede explicar el resto de los procesos psicológicos y el comportamiento en general; para otros, constituye una manifestación de la organización estructurada de varios elementos cognoscitivos relacionados con una información proveniente del exterior. También se concibe como un proceso colateral a otros procesos que se desarrollan acordes con la evolución del sujeto y en su interacción con el medio ambiente.⁵³

El medio ambiente constituye una parte esencial para el aprendizaje. Nuestro entorno y la interacción con éste muestra una conexión innegable, donde cada día nos vinculamos y aprendemos más de él, inclusive si se experimenta en recintos como el museo donde el tiempo se expresa de diversas formas sociales, económicas, artísticas, culturales y/o políticas, el espacio mostrará una Historia viva, con objetos o colecciones valiosas donde el estudiante pueda ver el pasado, el presente y reflexionar sobre el futuro.

Es primordial mencionar que el aprendizaje va ligado a la experiencia, el ensayo-error, el acierto-desacierto, esto es, la manipulación directa con el objeto, a través de una práctica que provoque satisfacción sobre el logro alcanzado y que perfeccione habilidades; de tal manera que explote en el individuo las ganas de

⁵² Wolff, Werner, *Introducción a la Psicología*, México, Fondo de Cultura Económica, Vigésimaprimer reimpresión, 1983, p. 103.

⁵³ Ruiz Larranguivel, Estela, “Reflexiones en torno a las teorías de aprendizaje” en *Perfiles Educativos*, No. 2, CISE-UNAM, Julio-Septiembre, 1983, pp. 33.

seguir aprendiendo y que fluya en el organismo el verdadero significado de la palabra; en el que se demande asimismo niveles complejos de conocimiento.

Es sabido que el aprendizaje no viene por sí solo, existe un proceso de maduración que nos hace aprender. Por ejemplo, al momento de nacer sabemos cosas que no se enseñan sino simplemente se aprenden, es el caso de respirar o apretar un lápiz con la mano sin dejarlo caer. Existe una explicación a esta interrogante la cual nos dirige al aprendizaje por maduración que menciona Wolff, es decir, “debido al proceso de maduración, desarrollándose el aprendizaje de acuerdo con las leyes del organismo dictadas desde dentro y no a través de las fuerzas del ambiente sugeridas desde el exterior. Así pues, el hombre no nace como una página en blanco sino que trae consigo ciertas capacidades, el alfabeto del organismo.”⁵⁴ Motivo por el cual el ser humano consigue sobrevivir en el ambiente exterior, en cambio, si analizamos este punto de vista el individuo fructifica relativamente lento, es decir, la gestación del ser humano tarda nueve meses en concluir, mientras que la mayoría de los animales como el elefante, el caballo o el león, sólo por mencionar algunos, se adaptan rápidamente al ambiente y en cuestión de horas o minutos ya están caminando.

En este sentido, la escuela indudablemente debe crear ambientes propicios que produzcan un aprendizaje “veloz”, así como los animales se enfrentan rápidamente al mundo exterior, de igual forma los adolescentes deben afrontar experiencias de vida, por ejemplo: fracasos, frustración, amor, desamor, felicidad, gustos y disgustos en cuestión de días o meses, es por ello que como docentes debemos aprovechar este período de libertad de elección y sacar provecho genuino de cada uno de ellos, ya sea por gustos alternativos que vayan enfocados a aprender día a día.

De la misma forma creemos que se deben explotar los conocimientos previos en la Educación Media Superior, ya que si observamos la definición de Wolff suponemos que hay una maduración en el individuo y que éste posee conocimientos previos a lo largo de su trayectoria académica, que pueden

⁵⁴ Wolff, *op. cit.* p. 105.

funcionar perfectamente en un ambiente escolar y además ser trasladados a un recinto único como son los museos.

Por otra parte, la educación tradicionalista ha dejado mucho que desear, ésta nos ha enseñado que los métodos utilizados ya no son tan viables como creíamos. Desde tiempos de Jean Piaget, en su época comentaba que:

Los espíritus sentimentales o pesarosos se han entristecido de que se pueda sustituir a los maestros por maquinas; sin embargo, estas máquinas nos parece que prestan el gran servicio de demostrar sin posible réplica el carácter mecánico de la función del maestro tal como lo concibe la enseñanza tradicional: si esta enseñanza no tiene más ideal que el de hacer repetir correctamente lo que ha sido correctamente expuesto, está claro que la máquina puede cumplir correctamente estas condiciones.⁵⁵

Es por eso que se han inventado distintos sistemas donde intervienen profesor-alumno de forma diferente, se han rediseñado tanto el uno como el otro, ya que el aprendizaje demanda experiencias, vivencias que requieran entrar en contacto con el objeto, de tal forma que “El aprendizaje por experiencia directa es más rápido y fuerte que el condicionado”⁵⁶, es decir, la teoría en la Historia es importante, sin embargo, muchos alumnos se preguntan “¿de qué me va servir esto, cómo lo puedo aplicar en mi vida cotidiana?” Dentro del sistema educativo en que estamos inmersos la teoría diverge de la práctica, no están ligados el uno con el otro, es por ello que el alumnado pierde interés en ciertas materias, ya que en la mayoría de los casos los contenidos se basan simplemente en la teoría y poco o nula en la práctica.

Para la educación tradicionalista el maestro es el precursor de todo conocimiento, de todas las verdades, el que dicta lo que se aprende o no en el salón de clases, en cambio, las nuevas tendencias dejan el protagonismo al estudiante, él es el responsable de su conocimiento, el docente es simplemente un guía, un facilitador, un conductor, pero no de conocimientos sino de procesos, se

⁵⁵ Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*, México, Editorial Ariel, 1986. pp. 90-91.

⁵⁶ Wolff, *op. cit.* p. 106.

deben buscar mediadores que lleven al alumno a encontrar por si solo la satisfacción de una duda o una respuesta.

Muchos maestros han olvidado que lo que enseñan son conocimientos que hagan posible enfrentarse a los retos que la vida implica, que el aprendizaje debe ir relacionado con la práctica a fin de que los conocimientos adquiridos se relacionen con su entorno cotidiano. Los alumnos están acostumbrados al sistema implantado (tradicionalista) con un método que es muy difícil erradicar, y que pretende crear individuos que se dirijan en línea recta hacia un destino, cual ovejas, en el que jamás miren atrás o a los lados repensando lo que están haciendo.

Un claro ejemplo es el conductismo metodológico propuesto por Burrhus Frederic Skinner que concibió la psicología como una ciencia de la conducta, en la que considera su objeto de estudio la explicación, la predicción y el control de la conducta observable. Por lo tanto “Aprendizaje es un cambio de conducta, y se explica a través del condicionamiento de una operante. Para determinar que la probabilidad de una respuesta previamente reforzada vuelva a ocurrir, es necesario observar las frecuencias de emisión de esas respuestas”⁵⁷. De ahí las críticas a esta corriente en la que pone en un pedestal al objeto y no al sujeto o su relación entre sí, ya que solamente se consideran las conductas observables las que se pueden comprobar o mirar, y deja fuera de toda experimentación la interacción; el desarrollo del hombre con el medio ambiente o los procesos o dinamismos que éste pueda generar.

La correspondencia entre el conductismo y la educación tradicionalista sigue teniendo mucho peso hoy en día, puesto que no se ha logrado suprimir del todo esta ideología, se adaptó perfectamente la una con la otra y no se ha conseguido complementar o proyectar otras teorías para una educación más integral, como son el constructivismo psicosocial de Lev Vygotsky y el de Ausubel con su teoría del aprendizaje significativo, sólo por mencionar algunos. Estas propuestas enfatizan que el aprendizaje es la construcción del conocimiento a

⁵⁷ Ruiz, *op. cit.* p 36

través del desarrollo de las diferentes estructuras mentales en la que la información es recibida, organizada, almacenada y localizada; por tanto implica una codificación interna, donde el estudiante al ser el protagónico de tal proceso tiene una participación activa.⁵⁸

Otra teoría sobre el aprendizaje es la propuesta por los cognitivistas, “quienes explican el aprendizaje como almacenamiento de información por periodos largos, o como la adquisición de estructuras cognoscitivas.”⁵⁹ En la que recalcan la influencia del medio ambiente, ésta debe ir relacionada directamente con la experiencia del individuo. En otras palabras coinciden que el aprendizaje está constantemente ligado con la información y el manejo o asimilación que se le consiga dar. De forma que la persona procese, almacene y recupere la información utilizándola en nuevas actividades y dando a esa realidad un nuevo sentido. Sentido que debe crearse naturalmente en la Educación Media Superior, especialmente en esta etapa académica, ya que es aquí donde podemos coartar esa tradición conductista que suele perdurar hasta niveles de licenciatura y de maestría. Debemos encontrar aberturas o grietas que posibiliten e inauguren en la conciencia del estudiante nuevas formas de ver la realidad, sobre todo que transfieran a su vida nuevos aprendizajes, experiencias de vida, de gozo y vivencia.

En el caso de la Historia, el aprendizaje en la educación formal se ha desarrollado y caracterizado por la memorización de fechas, hechos o personajes “relevantes o trascendentales”, por ejemplo, en 1810 la Independencia de México y en 1910 la Revolución Mexicana, ocasionando directamente la memorización de esas fechas y nombres como: Emiliano Zapata, Miguel Hidalgo, José María Morelos, Porfirio Díaz y Pancho Villa según sea el caso. Es sabido que la Historia no se aprende o enseña de esa manera; claro que es importante situarnos en periodos históricos localizando lapsos o procesos históricos, aunque, creemos que

⁵⁸ Vid. Rosas, Ricardo y Sebastián, Christian, *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Argentina, Aique Grupo Editor, 2008, pp. 8-9. [en línea]: <file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Piaget%20Vigotski%20Y%20Maturana%20-%20Constructivismo%20A%20Tres%20Voces.pdf>, fecha de consulta: 12 de agosto del 2014.

⁵⁹ Ruiz, *op. cit.* p 37.

si aspiramos a formar un aprendizaje significativo y que éste trascienda más allá de una memorización de fechas o personajes es preciso modificar esta cuestión inquebrantable, de tal manera que en:

Historia el aprendizaje significativo no es forzosamente aquel que el estudiante “descubre”, puede ser aquel otro que redescubre, que ya está dado, pero que adquiere significado para él. En esta asignatura, el alumno no puede ser historiador y encontrar siempre otras verdades históricas ya escritas; la significatividad viene, entonces, con las condiciones que ya se han mencionado y, además, del significado que otorgue al conocimiento histórico: que lo haga reuniendo sus conocimientos previos, comprenda y reinterprete los hechos históricos, asimile el nuevo conocimiento y adquiera significado en su vida.⁶⁰

Con lo anterior, observamos cómo se podría redescubrir el conocimiento, cómo se debe provocar en el alumno una inquietud, que él mismo debe revelar, descubrir; por tanto, muchos profesores deben despertar en el alumno esa espinita de indagar por su propia cuenta y no crear autómatas que no sientan la necesidad de forzar el aprendizaje, de tal manera que el alumno construya su aprendizaje por el simple gusto de hacerlo. No obstante, la realidad que se nos presenta, exige considerar las cuestiones prácticas, tal es así, que la educación tradicionalista ha impuesto un aprendizaje por repetición sin sentido, de no reflexión, y si de memorizar fechas y nombres que ninguna relación tiene con los procesos históricos. En cierto modo, es común hoy que todo catedrático vocifere de llevar un método constructivista, pero sabemos de ante mano que es un sistema que suma bastante tiempo llevarlo a cabo eficazmente; es por ello, que incitado por el educador, el estudiante memoriza, no entiende de otros procedimientos y cuando se les plantea nuevas estrategias, son apáticos o simplemente viven tan acostumbrados a trabajar de forma conductual que corrientes como la constructivista la desechan.

⁶⁰ Cervera Delgado, Cirila, “El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. De los planes de estudio a la práctica” en Galván Lafarga, Luz Elena (Coord.), *La formación de una conciencia histórico. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, p. 276.

A pesar de lo dicho anteriormente y por muy rebuscado que parezca, muchos profesores ignoran o pasan de largo que el aprendizaje significativo se concibe en la vida cotidiana; no sólo es para la vida, sino que se genera en ella.

...la mayoría de los profesores que se reconocen como constructivistas (y que afirman actuar guiados por el enfoque de aprendizaje significativo) mantienen la creencia de que el aprendizaje significativo guarda sólo esta última condición; que es para la vida, en el sentido de que debe tener una aplicación (casi siempre práctica) para que los estudiantes le encuentren útil, y así “como saben para que les sirve tal contenido, lo aprenden con mayor facilidad”.⁶¹

La utilidad que le dé el educando a este aprendizaje no proviene solamente del docente, el alumno con base en sus experiencias debe vincular y comprender que la aplicación de dichos conocimientos pueden ser usados en un futuro, no solamente en el presente, ya que a través de la experiencia individual el aprendizaje puede ser más óptimo.

Ante todo, si en párrafos anteriores hablamos de que el aprendizaje por experiencia es más directo y rápido, y que además éste está ligado a la vida cotidiana; a descubrir nuevas experiencias que lleven al estudiante a vislumbrar terrenos no conocidos en donde perciban, adquieran nuevos conocimientos y les sea más fácil llevar éstos a la práctica, debemos explicar ¿qué entendemos por experiencia? Una de los sinónimos que se nos viene a la mente es relacionarlo con aprendizaje, maduración, conocimiento, vivencias, adaptación, en todo caso, es un concepto complejo del que se dialogará a continuación.

Hablar de experiencia, es referirse a una acción y adaptación relacionada con el medio que nos rodea. Es la capacidad de adaptación de un sujeto en interacción con el ambiente que se da a través del ensayo y error o el acierto desacierto del que se hablaba en párrafos anteriores, es decir, se liga con la información que percibimos del entorno y da lugar a un descubrimiento. Dado que este ir y venir o intercambio entre el sujeto y el medio ambiente representan una conexión física o social, es como se suma la experiencia con el aprendizaje. En

⁶¹ *Ibidem.* p. 272.

otras palabras, está “basada en conexiones o interacciones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia.”⁶² Esto nos permite vivir, dominar y adaptarse en el ambiente en que estamos inmersos. Es por ello que, a partir de las experiencias el sujeto debe dar sentido a éstas y obtener beneficios para maniobrar en experiencias futuras.

En suma, pensamos que la experiencia está íntimamente ligada con el ambiente que nos rodea, con la comprensión de algún tipo de certeza del que ya se haya tenido una conexión en un pasado vinculado desde el presente, y así, poder ser proyectada en un futuro. Por esta razón y como se había dicho anteriormente, entendemos por experiencia:

- la continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido
- la interacción: que daba cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables⁶³

Esta conceptualización, nos ayuda a entender como los estudiantes a partir de experiencias pasadas, y experiencias presentes que el docente debe provocar en los estudiantes; está íntimamente ligada con el conocimiento, ya que “experiencia es una percepción comprendida,”⁶⁴ esto quiere decir, que “la experiencia es el comienzo del conocimiento”⁶⁵, ya sin experiencias no podríamos conocer o comprender ciertas cuestiones. Es por eso que pensamos que la experiencia es producto de la construcción del propio individuo; por ejemplo, dentro del aula, el profesor genera experiencias potenciales, es decir, por medio de las estrategias que planea es capaz de generar experiencias en los alumnos, sin embargo, la

⁶² Ruiz, Guillermo, “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo.” en: *Foro de Educación*, Vol. 11, No. 5, enero-diciembre 2013, p. 107, [en línea], <https://www.academia.edu/5329620/La_Teor%C3%ADa_de_la_experiencia_de_John_Dewey_significaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica_y_vigencia_en_el_debate_teor%C3%B3rico_contempor%C3%A1neo>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.

⁶³ *Ibidem*. p. 109.

⁶⁴ Amengual, Gabriel, “El concepto de experiencia: de Kant y Hegel”, en: *Tópicos*, No. 15, 2007, p. 9, <<http://www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf>>, fecha de publicación, 2007, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.

⁶⁵ *Ibidem*. p. 8.

forma y la consecuente experiencia que cada uno de los alumnos tenga dependen de la percepción y vivencia que hayan mantenido con la estrategia utilizada. En ese sentido, la experiencia es incapaz de ser transmitida, en cambio puede ser provocada por lo cual se requiere que el individuo participe directamente, no solamente recogiendo el saber o información que aporta el docente o sus propios compañeros de clases, sino transformarla él mismo a través del poder-hacer, en el que lo acontecido repercute profundamente en la vida cotidiana de cada individuo teniendo en cuenta la continuidad e interacción de la que se habla en líneas anteriores.⁶⁶

A saber, con nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje y tomando como referencia esta conceptualización, los alumnos a partir del vínculo escuela-museo experimentan por ellos mismos el ambiente, el entorno que envuelve el museo, pues así, el mero saber y la información adquirida desde el aula, orillará a los alumnos a vivir experiencias profundas donde se note el vínculo de experiencias anteriores con las presentes y futuras, además se relacione el pasado del educando con el medio.

Finalmente, hoy día es cada vez más reconocida la incidencia de la experiencia dentro del proceso de aprendizaje y por tal, lleva un peso importante en la educación, cada día son más las escuelas que crean materiales o estrategias didácticas en la construcción de un aprendizaje cabal, pues pretenden solucionar problemas complejos de manera simple; cuyas resoluciones no modifican de raíz la problemática real, ya que si miramos hacia nuevos métodos que resanen un conocimiento libre de límites formales (académicos), administrativos y con el fin de hacer un aprendizaje más vivencial, en el cual los alumnos no sufran aprender sino que lo disfruten y experimenten íntegramente, es que la educación empezará a transformarse.

⁶⁶ Friedrich Bollnow, Otto, "Introducción a la filosofía del conocimiento", p. 156, [en línea], <<http://otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/media/ofbg/201411/128v0-orig.pdf>>, fecha de consulta 3 de mayo del 2016.

2.2 La enseñanza y la experiencia

El concepto de enseñanza debe ser abordado de manera profunda observando los distintos puntos de vista y teniendo en cuenta su relación con otras teorías, es decir, varias definiciones se posicionan en que la enseñanza es transmisión de conocimientos, es depositar en el aprendiz un saber que solamente por ser insertado en éste se sobre entiende que lo aprendió, sin embargo, diferimos mucho de esta conceptualización, ya que ampliar el significado requiere una reflexión consciente, es por ello que trataremos de ahondar y llevar el significado a términos más amplios para una comprensión más coherente con nuestra propia visión.

Para que se origine una enseñanza se necesita imprescindiblemente agentes que desempeñen esta actividad, que haya intencionalidad, de enseñar y aprender, correlación de la que hablábamos en páginas anteriores. Podemos decir de cierta manera y posicionándonos desde la práctica docente⁶⁷ que una característica que diferencia al educando del educador es el saber, la experiencia y la madurez que éste lleva en su formación. Es importante que se entienda esta concepción, porque analizar de esta manera la enseñanza comprende un conocimiento o experiencias que aún no tienen los alumnos, y esto quiere decir que los profesores deberíamos tener más experiencia y conocimientos que los estudiantes, esto no necesariamente es así. Es por ello que debemos escudriñar ampliamente qué entendemos por enseñanza. Por ejemplo, Paulo Freire lo explica muy bien diciendo que:

Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimientos*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.⁶⁸

⁶⁷ Características que podemos encontrar en Cerdá, Michel, Alma Dea, *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001, p. 32.

⁶⁸ Freire, *op. cit.*, p. 24.

Como notamos el acto de enseñar no es precisamente transferencia de conocimientos, sino crear el ambiente óptimo en la producción de éste. Es propiciar una construcción en el alumno dentro y fuera del aula que posibilite una madurez en todo aspecto. Con base en lo anterior la enseñanza es traspasar, proponer algo nuevo, ordenar un contexto que propicie un aprendizaje donde exista un diálogo, un proceso de comunicación que posibilite un entendimiento ya sea del profesor al alumno o viceversa, de tal modo que, sus horizontes culturales se encuentren en la misma frecuencia. Por tanto, el concepto de enseñanza involucra una mayor complejidad de acepciones que intentaremos resolver a continuación.

En primera instancia, esto obedece o parte del contexto en donde se desarrolle la actividad. Unos lo catalogan como instruir a otra persona, algunos como cultivar la mente de alguien más y para otros es tener la capacidad de solucionar problemas. Sin embargo, esta correspondencia entre enseñar y aprender son elementos que están dados tácitamente, es decir, “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto *directo* —*alguna cosa*— y un objeto *indirecto* —*a alguien*.”⁶⁹ Sin embargo, esta definición no contempla el cómo se logra el objetivo o el para qué de tal acción, es decir, no por enseñar quiere decir que el otro sujeto aprenda, sin embargo, la educación actual así lo propone.⁷⁰

De alguna manera los diferentes significados que se dan alrededor del concepto de enseñanza corresponden directamente a una práctica intencional dada entre dos personas o más. En la que una busca superar los vacíos o lagunas y la otra busca llenarlos. Por ejemplo Smith y Ennis nos plantean distintas definiciones:

⁶⁹ *Ibidem*. p. 25

⁷⁰ Aquí nos referimos a los métodos actuales en la educación privada, donde el profesor enseña y el alumno aprende, proceso que se lleva mecánicamente y no hay margen de error.

Enseñanza: La preparación y conducción de una situación en la cual hay lagunas u obstáculos que el individuo buscará superar, aprendiendo algo al intentarlo.

Enseñanza: El contacto íntimo entre dos personalidades, una más madura, que tiene como propósito hacer progresar la educación de la menos madura.

Enseñanza: La transmisión de conocimientos por una persona a otra, en una escuela.⁷¹

Aquí observamos los diferentes sentidos que se le da a la palabra, una se basa en la conducción del aprendiz, otra en la relación de dos personalidades y la última en la transmisión de conocimientos. Se ordenan contextos, de tal forma, que se dé una actividad donde las personas involucradas pretendan llevar a cabo la acción. “Cuando hay enseñanza es porque se enseña algo se ordena el ambiente para que alguien aprenda algo.”⁷² Con este ambiente necesariamente nos referimos a la escuela, en la que diariamente se da esta práctica, donde hay personas dispuestas a enseñar y aprender. Esta correlación debería trascender límites institucionales, ir más allá de una vida académica, aplicar lo pulido en el aula y extenderse a la vida cotidiana. Claramente “enseñar es provocar los ecos de una pasión”⁷³, es un despertador que nos saca de la amnesia y nos introduce en insomnio, es decir, enseñar no es tanto lo que se logra en los otros, sino desarrollar habilidades que provoquen esa efusión de seguir aprendiendo, comunicándose, relacionándose, dialogando con otros; de tal forma, que se dé una fusión de horizontes y se reformen individuos que sean capaces de entenderse, encontrarse y comprenderse por un bien común.

Si analizamos profundamente el término enseñanza o centramos la educación a través de este concepto, observamos que el profesor aprende más que los alumnos, y en efecto, él es el que tiene que preparar el tema, adueñarse

⁷¹ Smith, B. Othanel y H. Ennis, Robert, *Lenguajes y conceptos en la educación*, Buenos Aires, Editorial “El ateneo”, 1971, p. 98.

⁷² Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel Ignacio, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, p. 139.

⁷³ Greco, María Beatriz, “Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación”, en Dova, D.; Rattero, C. (Comps.) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires, Noveduc, 2011. p. 55.

del conocimiento y en su momento exponerlo a los estudiantes. Si echamos un vistazo, el maestro asegura su propio aprendizaje, no así el de los educandos.

Se ha dado por sentado que todo docente que tenga preparación universitaria debería que estar capacitado para la enseñanza o por lo menos tener las bases y conseguir en el alumnado enseñar un cúmulo de información, sin embargo, sólo sería un transmisor, pues tendría el qué (información de contenidos) pero no el cómo llevarlo a cabo. Es por ello que los recién egresados de las universidades ostentan el “conocimiento”, no obstante, carecerían de poder resolver problemas reales, preparación que te da la profesionalización en docencia. Por esto es que creemos fervientemente, que la persona que se dedique a la docencia y comparta este vínculo enseñanza-aprendizaje “En general se piensa si una tarea como la docencia se lleva a cabo con gusto se hace bien y que si se practica con asiduidad, se hace cada vez mejor. Nuestro planteamiento es que alguien con interés, con práctica y con formación intencionada, planeada y organizada actúa de mejor manera que alguien que no la tiene.”⁷⁴ Claramente esta actividad requiere interrelación social que forme seres humanos y cuya intencionalidad provoque aprendizaje, de tal manera que, se analice, reflexione y se plantee todas las posibilidades contextuales que podrían evitar llevar a cabo esta acción.

También se habla en la enseñanza que el profesorado debe ser un facilitador. Este concepto no debe ser entendido de forma errónea, en otras palabras, si hablamos de facilitar el trabajo a los alumnos, esto no quiere decir que entreguemos todo digerido, sino que cause un esfuerzo, que produzca interés y sobre todo que se origine un aprendizaje. Por tanto, afirmamos que la enseñanza “es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos, es decir, la enseñanza es un

⁷⁴ Pérez Rivera, Graciela, “Hacia un modelo de educación centrado en el aprendizaje”, en Barrón, Concepción y Chehaybar, Edith (Coord.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, Instituto de investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2007, p. 86.

proceso intencionado, sistematizado, que se debe planificar, poner en marcha y cuando está en marcha darle seguimiento”⁷⁵

Por otro lado, sabemos de ante mano que la enseñanza requiere de investigación, de indagación de lo desconocido, lo novedoso y lo ignorado; educar requiere conocimiento que debe adquirirse leyendo, siendo autónomo, autodidacta y no sólo eso, al mismo tiempo debe propiciar lo equivalente a todos los estudiantes. Por ejemplo, se debe inducir la capacidad o capacidades reflexivas y prácticas en las que el educando entienda y adquiera esa educación básica que fomente en ellos esas ganas de aprender por sí solos, que estimule una autonomía que recaiga en el placer tanto del maestro como del alumno, es por ello que “Mientras enseñó continuo buscando, indagando. Enseño por que busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”⁷⁶

2.3 La mediación

En las últimas décadas la mediación ha repuntado como herramienta para la resolución de conflictos. Por ejemplo, en países como Francia, Estados Unidos, Argentina y Colombia se ha implementado este método con resultados favorables. Si bien, la mediación surge en el ámbito educativo en Norte América en la década de los sesenta con ciertas pautas y limitaciones que aquejan un cambio de hábito en el actuar social, éste, encaminado básicamente con los medios de comunicación que enaltecen los problemas más devastadores.⁷⁷ A pesar de ello, diferentes sectores de la sociedad, como creyentes, devotos y esencialmente religiosos, han enseñado a niños y jóvenes a aprender a resolver conflictos de una manera no violenta con el objetivo de propiciar la paz y la justicia.

⁷⁵ *Ibidem.* p. 87.

⁷⁶ Freire, *op. cit.*, p. 30.

⁷⁷ Vid. Munné, María; Mac-Cragh, Pilar, *Los 10 principios de la cultura de mediación*, Barcelona España, Editorial GRAÓ, 2006, pp. 19-20.

Ciertamente la mediación fue evolucionando con el transcurrir del tiempo, es evidente que fue cumpliendo las necesidades de la sociedad buscando la mejor parte de ella, sin embargo, cabe mencionar que esta conceptualización obedece a intereses específicos que en muchas ocasiones no tiene las mejores intenciones.

Por otro parte, debemos tomar en cuenta que el humano es un ser social, éste debe interactuar y comunicarse con sus semejantes día a día, ya sea en la calle, al pasear con su perro, en una institución burocrática, para pedir una dirección y en la que podemos poner más énfasis; como la escuela y la familia. Es su misma condición la que permite hacer un análisis de cómo se comunica el maestro y el alumno dentro del salón de clases, o cómo se lleva esta relación entre las dos personas.

La mediación juega un papel esencial tanto en el salón de clases como en la vida cotidiana. Analizar este concepto desde la educación requiere escudriñar punto por punto lo que ello conlleva en su andar, pero antes referirnos a la relación de la mediación con participación directa del docente en la enseñanza-aprendizaje, primeramente analizaremos qué entendemos por mediación. Es por ello que este planteamiento lo basamos en dicha conceptualización, no obstante, la idea que retomamos a continuación se reflexiona a partir de la idea de igualdad, llevando a cabo la unión de escenarios que benefician a dos partes distintas, por consiguiente ninguna persona pierde, los dos ganan. Además, para desempeñar este rol es importante conocer en todo sentido las necesidades de los involucrados, saber negociar y ponerse a la par de los demás integrantes, esto es ausencia de jerarquías.

Son varias las definiciones que ofrecen diferentes autores, por ejemplo, Manuel de Armas Hernández dice que:

La mediación es un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren “voluntariamente” a una tercera persona “imparcial”, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio. Es un proceso extrajudicial o diferente a los canales legales o convencionales de resolución de disputas, es creativo, porque mueve a la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes, e implica no

restringirse a lo que dice la ley. Además, la solución no es impuesta por terceras personas, como en el caso de los jueces o árbitros, sino que es creada por las partes.⁷⁸

¿Cómo trasladar esta definición a la educación y especialmente al salón de clases si solamente se fundamenta en la solución de problemas con base en un tercer integrante que media la situación, de forma que se pueda llegar a un acuerdo pactado entre las dos partes? Si prestamos atención el tercer elemento no se desempeña como autoridad sino como un individuo informal, es decir, de palabra, que interrelaciona con los dos sujetos en conflicto para una solución. Si reubicamos esta definición y nos atenemos a lo que nos dice Hernández tendríamos una cuestión importante, ya que el docente en su accionar en un espacio como lo es el salón de clases, “fungiría” como tercera persona relacionándose o guiando el aprendizaje de los alumnos solamente “de palabra”, creando un ambiente informal en una institución formal, como lo es la escuela.

Mediar no solamente es posicionarse en una zona “neutral o imparcial” sino también desarrollar acciones en espacios necesarios para el encuentro con la cultura. En otras palabras e igual que en la mediación, la tercera persona puede ser sustituida por el ambiente, por esos escenarios que desempeñan una labor insustituible como son los recintos, o para este estudio los museos. De ahí que la mediación constituye un círculo continuo, y en efecto, así como el mediador —en este caso el maestro— media la información, de igual manera lo hace el alumno o el museo en el que se lleve a cabo la visita.

Hablar de mediación se podría entender a simple vista como el equilibrio de dos partes iguales, de dos polos opuestos en conflicto que necesitan de un tercer integrante que mire las cosas desde afuera y encause soluciones, pero teniendo en cuenta que las respuestas van hacer de mutuo acuerdo. En suma, esta palabra tiene un fin más profundo, en el que entendemos y compartimos la siguiente aseveración, “En la mediación, a diferencia de la transmisión, lo que prima es que

⁷⁸ De Armas Hernández, Manuel, "La mediación en la resolución de conflictos" en *Educación*, Barcelona, España, Universidad de Barcelona, No. 32, 2003, pp. 125, [en línea], <<https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=la%20mediaci%C3%B3n%20en%20la%20resoluci%C3%B3n%20de%20conflictos>>, fecha de publicación, 2003, fecha de consulta: 6 de octubre de 2014.

se produzca un acercamiento entre pares distantes. Mediar significa disponer de los medios, crear situaciones y acompañar los procesos de encuentro del sujeto de la educación con los otros, el entorno o los contenidos.”⁷⁹ Es esta vía la que equilibra un recinto, un museo, una galería o una biblioteca que hace del espacio un lugar donde los estudiantes, ante estas instituciones; sean iguales, de tal forma que, las condiciones favorezcan al aprendizaje de los alumnos.

La mediación en sí, surge de la necesidad de exponer verdades a medias, no absolutas, no totales o universales, sin embargo, pensamos que puede ser apresurado tomar esta conceptualización tal cual, ya que si toda verdad es incompleta, entonces caeríamos en la relatividad y en las múltiples interpretaciones aplicadas a un tema determinado, por tanto, desembocaría en la nada y todo lo daríamos por válido. Esto no necesariamente es así. Ya que el comportamiento humano no sería el “conveniente”, es decir, la buena convivencia entre personas se mantiene por acuerdos entre comunidades, convenios que deben hacer valer tanto individuos como habitantes de cualquier sociedad. “La mediación abre los ojos a una realidad compleja; a entender que las cosas no son nítidas ni iguales para todos; a pesar de que se pueden cambiar las percepciones sin dejar de ser uno mismo y rehacer las expectativas iniciales e individuales por expectativas conjuntas.”⁸⁰ Claro que en todas estas menciones entra secretamente las intenciones del que emite la información. En este caso, y como veremos más adelante, se encuentra el maestro, que media a través de un libro, un video, un museo, una revista y/o una exposición en beneficio del aprendizaje de los alumnos. Y éstos, al mismo tiempo, dan su interpretación de las herramientas utilizadas por el docente.

Por otro lado, existe una necesidad de educar para la mediación. Esta información que a diario observamos en la televisión, en la radio, en el internet, en el periódico y básicamente en cualquier medio de comunicación se está mediando

⁷⁹ Lahore, H., Pastore, P. y Pereyra Rudyard, “Sentidos para los recuerdos olvidados”, en Fryd Schapira, P. y Silva Balerio, D. (Coords.) *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2009, p. 108.

⁸⁰ Munné y Mac-Cragh, *op. cit.*, p 83.

constantemente, pero sobre todo, hay que tener en cuenta que la veracidad deviene de intereses ocultos que llevan consigo dobles intenciones, y en definitiva, conlleva cierta manipulación mediática que recae en la supremacía controlada por los poderosos. De tal manera que Martha Oyhanarte piensa que el:

Público debe ser educado e informado en los principios y los usos de la mediación, sus posibilidades y sus límites.

La mediación puede contribuir en mucho a modificar hábitos litigiosos que se han incorporado a nuestra conducta social como consecuencia de años de cultura autoritaria y poder hegemónico.⁸¹

Por esta razón, la mediación viene mostrándose como una nueva forma de manifestación política, como una necesidad ante el deseo y avidez de informar a la humanidad, pero como hemos dicho, siempre tomando en cuenta ese ocultismo que lleva en medio su propio interés. En conclusión y para finalizar esta sección, necesitamos saber que encierra la mediación, pero no sólo en los medios de comunicación, sino también en los distintos ambientes que producen un conocimiento propicio para la educación, para así, analizar su relación directa con la institución, y sobre todo, no perder de vista el actuar del docente como mediador entre la enseñanza-aprendizaje.

2.4 El papel del docente como mediador de la enseñanza- aprendizaje

En este apartado nos enfrentamos a la dura tarea en la que se forman niños, adolescentes y adultos, éstos “dispuestos a ser buenos ciudadanos con base en la educación recibida”. Sin embargo, creemos que la escuela o el modelo de enseñanza tradicional viene arrastrando una crisis que absorbe a la “mayoría” de los sistemas educativos. Esto nos lleva a analizar si de verdad esta institución creadora de futuras generaciones repercute como debiera en la sociedad actual. Es un hecho que la escuela debe ir transformándose, no obstante, en varias décadas apenas se empiezan a implementar nuevos métodos de enseñanza,

⁸¹ Oyhanarte, Martha, “Los nuevos paradigmas y la mediación” en Gottheil, Julio; Schiffrin, Adriana (Comps), *Mediación: una transformación en la cultura*, Buenos Aires, Barcelona, México, Editorial Paidós, 1996, p. 34.

transformaciones que vienen dándose poco a poco y que trasciende de forma pausada en la colectividad.

Por otro lado y para los fines de nuestra investigación, es pertinente mencionar otras características de la mediación, ya que ésta es un “método basado en la buena fe, el respeto y el entendimiento mutuo”⁸² entre los alumnos y el maestro, colaboradores que deben tener en claro ciertas reglas informales, pautas que deben mencionarse y respetarse para una buena comunicación, de tal manera que, se lleve a cabo una mediación favorable para los alumnos, claro que con la intervención del educando, y en definitiva, que éste pueda asistir una intervención positiva en el alumnado. Aquí toca señalar ciertas características que compartimos con Stella Maris Alcaide al mencionar que:

Los autores coinciden que para ser mediador hay que:

1. Ser neutral
2. Escuchar activamente
3. Crear confianza y afinidad
4. Ser flexible
5. Tener paciencia
6. Ganarse el respeto de las partes
7. Ser persuasivo
8. Ser hábil e imaginativo
9. Ser sensible
10. Tener sentido del humor
11. Ser creativo
12. Disponer de elocuencia y claridad
13. Sistematizar el conflicto
14. Comprender
15. Contener
16. Ser modesto y sobrio
17. Disponer de facilidad de comunicación
18. Mantener un clima pacífico

⁸² Maris Alcaide, Stella, “Métodos alternativos de resolución de conflictos”, en Maris Alcaide, Stella; Ravvena, Analía y Guala, María del Carmen, *Mediación en la escuela: convivir y aprender*, México, Homo Sapiens Ediciones, 1998, p. 30.

19. Desinvolucrarse del conflicto⁸³

Como observamos si el docente quiere desarrollar todas estas habilidades debe empezar por propiciarlas en el salón de clases, y del mismo modo, jugar el rol no sólo como docente sino como aprendiz, de tal forma que, se abra la posibilidad al dialogo; para así, poder emparentar ante el grupo una estancia neutral donde no haya jerarquías y el escenario habitado constituya una imparcialidad general. Cuando usamos neutralidad en esta oración, nos referimos al ambiente donde todos somos iguales, a ese ir con ellos; orientarlos, ayudarles a encontrar lo que buscan pero encaminados conjuntamente, con el objetivo de que se produzca un aprendizaje y propicie un conocimiento en el que desaparezca toda categoría superior.

En este concepto consideramos trascendental la interacción activa de los elementos en el escenario donde se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la fusión como sujetos iguales⁸⁴ provocaría una interacción llena de respeto, confianza, cordialidad, privacidad, voluntariedad informal y confidencial que propicie un ambiente habitual para poder trabajar y llevar acabo las propuestas implementadas por el docente.

La mediación constituye cuatro etapas fundamentales, la primera es la creación del escenario, por ejemplo, ésta debe desarrollarse en un espacio acorde donde todos sean iguales, tanto alumnos, como maestros y hasta directivos (ya mencionado en párrafos anteriores). La segunda etapa, se llama recopilación de información, en la que hay dificultad para comunicarse entre iguales, por tanto, “El mediador debe demostrar comprensión de los hechos, convertirse en un escucha activo. Debe ESCUCHAR, no sólo oír...”⁸⁵ La tercera etapa es denominada conocimiento de las necesidades, aquí se debe “explorar metas de las partes, los objetivos, investigar los verdaderos intereses y las necesidades de cada uno.”⁸⁶ Y

⁸³ *Ibidem.* pp. 35-36

⁸⁴ Cuando decimos “iguales” nos referimos a la condición de estudiantes, es decir, que todos son alumnos del CCH, no a lo que saben o conocen de forma individual.

⁸⁵ *Ibidem.* p. 34.

⁸⁶ *Idem.*

finalmente llegamos a la cuarta etapa designada negociación, que enuncia que todo mediador debe ser un gran negociador, es por ello que “Luego de evaluar las alternativas, el mediador les hará comprender el acuerdo al que están arribando y les facilitará su preparación.”⁸⁷ Como observamos esta relación docente-alumno es directa, son sujetos activos que están en entero intercambio dando paso a un aprendizaje colectivo, colaborativo, agrupado, fusionado, unido y compuesto de elementos esenciales que comprenden todos los participantes.

Como se ha venido argumentando y con el objetivo de tener un noción más desarrollada. “La mediación es un proceso que hace hincapié en la propia responsabilidad de los participantes de tomar decisiones que influyan en sus vidas, constituye un proceso que confiere autoridad sobre sí mismo.”⁸⁸ En este caso, el mediador sería el docente, que ayuda a una solución conjunta, de modo que no se les resuelva el conflicto a los estudiantes, sino que ellos mismos den resolución al problema y construyan su propio conocimiento. Sobre todo que entiendan que su aprendizaje depende exclusivamente de ellos, y que el profesor simplemente es un mediador que los va acompañar en esta difícil tarea que es aprender.

Para este caso es pertinente hacer una distinción que esclarezca lo que es mediador escolar. “A diferencia del mediador, el conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden aceptar o no. El poder sigue recayendo en las partes, aunque la solución venga del tercero.”⁸⁹ En cambio, la conceptualización que compartimos y que propone Munné y Mac-Cragh es:

...un proceso educativo que pone en juego habilidades, actitudes y aptitudes múltiples e interdisciplinarias, entre ellas la capacidad de conducción de un proceso, las habilidades sociales, las habilidades y actitudes comunicativas verbales y no verbales, la actitud negociadora, el ejercicio de la empatía la creatividad para imaginar soluciones válidas para todas las partes y la fortaleza para tomar compromisos y cumplirlos.”⁹⁰

⁸⁷ *Ibidem.* p. 35.

⁸⁸ Maris, *op. cit.*, p. 40.

⁸⁹ Munné; Mac-Cragh, *op cit.*, p. 13.

⁹⁰ *Ibidem.* p. 17.

Basándonos en esta diferenciación y dada la situación, evidentemente la institución se desempeña como facilitador de la comunicación, ésta no debería imponer soluciones sino procesos que lleven a una información válida, en este caso, ser el benefactor para el docente y los alumnos. De tal manera que, se dé una mediación óptima tanto en la institución como en su personal docente.

La educación en las últimas décadas ha dejado de lado estos procesos, este acompañamiento, preocupándose más por la enseñanza que por el aprendizaje. Este binomio que a primera vista pareciera inseparable se tiene que estudiar desde sus diferentes puntos de vista. Observamos que mediar lleva implícitamente un proceso social que viene exteriorizándose a lo largo del tiempo, es por ello que en toda esta compleja conceptualización surge un personaje importante dentro del ámbito educativo, indudablemente me refiero al docente maniobrando dentro del salón de clases, como mediador pero también como enseñante intencional que requiere una formación académica, de tal manera que, pueda crear las condiciones necesarias y propiciar que el alumno desarrolle su propio aprendizaje. Con lo anterior no quiero decir que sea el único protagonista “relevante”, sino que en las últimas décadas éste se ha transformado e inclinado a los procesos directamente en ayuda de los alumnos. Asimismo, la educación debe “Aprender el cambio, aprender a aprender, proyectar presuntos futuros, se ha convertido en uno de los objetivos básicos de la nueva educación.”⁹¹ Educación que poco a poco ha permeado en nuevas técnicas y herramientas efectuadas en pro de los educandos, por ejemplo, la sociedad actual exige nuevos métodos, ante la enredada realidad que causa conflicto diariamente, la dinámica demanda paradigmas que rompan estigmas acarreados durante muchos años, es por ello que apostamos por la mediación, dentro o fuera del salón de clases, de tal modo que ésta deba ser comprendida de forma que equilibre la balanza tanto de un lado como del otro, y que éste, permita que todo ambiente constituya un modo de ser, ya sea por ocio o por el simple hecho de hacerlo. A saber,

⁹¹ Oyhanarte, *op. cit.*, p. 25.

La mediación, tal como se usa actualmente, es una herramienta nueva, basada en la aplicación de conocimientos aportados por la sociología, el derecho, la psicología, la teoría de sistemas y las técnicas de negociación. Surge de la necesidad de dar respuesta distintas a conflictos nuevos que se desarrollan mientras también crece la conciencia del hombre de poder crear, comunicar, compartir, decidir, exigir y participar de manera activa en el laberinto cotidiano de un mundo cada vez más complejo.⁹²

Ante la información que nos bombardea hoy en día, la mediación debe formar en el individuo esa imparcialidad, pero siendo conscientes de que al mismo tiempo que se emite el comunicado se media, es decir, y como ya habíamos dicho en párrafos anteriores, comprende un círculo continuo de constante mediación. “Es probable, entonces, que el uso de la mediación genere resistencia.”⁹³ Resistencia que debe tomarse desde un punto de vista preventivo ante situaciones distorsionadas que puedan alterar el verdadero contenido de la información, asimismo, esta deformación ocurre en el museo o en la institución a cargo de ella que media el contenido, por tanto, recae en el alumno, y éste a su vez, lo hace de la misma manera.

Con la intención de esclarecer más como se media, sabemos que detrás de la información hay intereses que suelen proyectar el conocimiento desde una mirada intencionada, que va más allá de lo que se observa a simple vista y que siempre conlleva varios propósitos y mensajes subliminales (doble sentido), por ejemplo,

La mediación, para la teoría crítica, significa la afirmación de que todo conocimiento está determinado por *mediaciones* de tipo económico y social, de modo que éstas influyen en las elecciones de los temas de investigación y en la utilización de sus resultados. Además, la teoría crítica dice que ninguna teoría es “imparcial”, pues detrás de todas ellas se encuentran *intereses* que se ocultan tras una pretendida objetividad de quienes la formulan.⁹⁴

⁹² *Ibidem.* p. 31.

⁹³ *Ibidem.* p. 33.

⁹⁴ Briones, Guillermo, *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: epistemología*, México, Editorial Trillas, 2007, p. 138.

Las pretensiones que están detrás de cada información deben ser las óptimas para el alumnado, si bien el docente escoge los contenidos pertinentes para su aprendizaje, éstos deben propiciar un beneficio en cada uno de ellos. Es decir, la imparcialidad deviene de varias interpretaciones y la parcialidad, tiene un objetivo conciso con intereses ocultos que tienen una intencionalidad, esto debiera ser, inducir el conocimiento en los estudiantes. En otras palabras, “El mediador es el facilitador de un proceso educativo y, por tanto, es un gran conocedor del proceso de mediación.”⁹⁵ Pero no nada más conocedor, sino también debe ser un sujeto con convicción, voluntad, hospitalario, respetuosos, en otras palabras, un ser ético, de modo que, los estudiantes perciban el conocimiento que pueda transmitir el docente en apoyo a ellos. Sin embargo, “Para ser mediador no basta con tener buena voluntad y ser respetado por las partes. El mediador escolar debe conocer el proceso de mediación, saber actuar basándose en la actitud de imparcialidad ante las partes con independencia del resultado y de acuerdo con el conocimiento de sus técnicas y habilidades.”⁹⁶ Para concluir este apartado, es necesario mencionar que el mediador es un facilitador de procesos de aprendizaje, pero éstos condicionados por la información a investigar o a enseñar, de tal forma que, en este análisis profundo se haga una verdadera reflexión y motivemos al alumnado el ser autónomo.

2.5 ¿Qué es el constructivismo?

En el siglo XX varios autores han desarrollado teorías de cómo aprende el ser humano. Éstas, teorizan sobre lo biológico, lo cognitivo, lo psicológico, lo social o lo tecnológico. Sin embargo, esta carrera por ampliar dichos métodos han enfrentado contratiempos que la misma historia se ha encargado de modificar o esclarecer.

Sabemos que los estudiosos se han preocupado por implementar nuevos métodos pedagógicos que cumplan con las exigencias que demanda la educación, no obstante, son pocas las metodologías que comprenden estos requisitos o que

⁹⁵ Munné; Mac-Cragh, *op. cit.*, p. 23.

⁹⁶ *Idem.*

se acercan a una práctica verdadera. A pesar de ello, este uso de teorías pedagógicas ha ayudado a proporcionar mejores resultados en la educación y el alumnado. Se convirtieron primordialmente en bases epistemológicas que las instituciones supieron implementar, de tal manera que, éstas desarrollan una conceptualización que permea directamente en toda una estructura que la escuela pretende enseñar.

Históricamente las formas de enseñanza se han transformado dependiendo del contexto o época a la que hagamos referencia. Por ejemplo, en el siglo XX diferentes ciencias han contribuido al enriquecimiento de la pedagogía, de ahí que, la psicología, la sociología, la filosofía, la medicina, entre otras, hayan auxiliado la educación. Y no solo a ésta, sino también, a las diversas aplicaciones prácticas. Es por ello que:

La idea de concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural.⁹⁷

En efecto, los modelos actuales han propiciado nuevas interacciones entre maestro-alumno, ya que durante una misma sesión el comportamiento es diverso, tanto del educando como del educador. Y en la medida que se hagan nuevas investigaciones o prácticas, las estrategias de aprendizaje van reinventándose. Un ejemplo actual de lo que hablamos es el Colegio de Ciencias y Humanidades que utiliza una metodología constructivista. Pero ¿Qué es el constructivismo y cuáles son sus orígenes? Aquí empezaremos por hacer un análisis de dos autores que consideramos fundamentales para nuestro estudio, nos referimos a Lev Vygotsky y David Ausubel. Éstos son emblemas representativos de dichos paradigmas educacionales. Digamos que el precursor inicial del constructivismo fue Jean Piaget con su Teoría Psicogenética. Igualmente, cabe mencionar que ellos

⁹⁷ Carretero Rodríguez, Mario y Fairstein, Gabriela, "La teoría de Jean Piaget y la educación. Medios siglo de debates y aplicaciones", en Trilla Bernet, Jaume, (coord.) *EL legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, México, Siglo XXI, Colofón, Graó, 2010. p. 179.

mismos no se nombraban como constructivistas, sino que es un término que se acuñó en la década de los noventa.⁹⁸

Como observamos el constructivismo no es sólo una teoría sino son varias las que responden a este concepto, cada autor da un lugar particular al aprendizaje del ser humano. Y éste a su vez, intenta sacar el mejor provecho de dichas metodologías. Por ejemplo, dice Patricia Ganem y Martha Ragasol que el “constructivismo es la suma de los grandes paradigmas cognitivos o cognoscitivos cuyo modelo es estímulo, procesamiento, percepción, procesamiento y respuesta, donde el maestro, a través de la mediación, lleva al alumno a la percepción adecuada y posteriormente a la respuesta deseada.”⁹⁹ Aquí observamos que las diversas teorías se complementan unas con otras. Y además, se aplican en el salón de clases, no solamente se quedan como metodologías, sino que éstas comprenden “una actitud permanente del maestro de tratar de animar procesos de aprendizaje tomando en cuenta los elementos que se clarifican en las teorías y paradigmas.”¹⁰⁰

Por otro lado, mencionaremos de forma general cuatro tipos de constructivismo. Uno de ellos nombrado *Constructivismo Radical*, el cual propone que se construye el conocimiento de forma individual, en este caso, el elemento social no influye y es irrelevante para el sujeto, entonces tenemos que es un proceso interior. Por el contrario tenemos al *Construccionismo Social*, que dice que la característica social es indispensable y necesaria para la construcción de los conocimientos, por lo que se da un proceso entre el sujeto y la sociedad. En cambio, para el *Constructivismo Cognitivo* el elemento social coadyuva a la mejora de conocimientos, sin embargo, no es condición primordial para la construcción de conocimiento. Y finalmente tenemos el *Constructivismo Sociocultural*, el cual privilegia y dice que el elemento social es una condición necesaria, pero no suficiente para la construcción del conocimiento, ya que la comunicación del sujeto

⁹⁸ Vid. Carretero Rodríguez, Mario, *Constructivismo y educación*, Argentina, Paidós, 2009, p. 21.

⁹⁹ Ganem, Patricia y Ragasol, Martha, *Piaget y Vygotsky en el aula: El constructivismo como alternativa de trabajo docente*, México, Editorial Limusa, 2010. p. 22.

¹⁰⁰ *Ibidem*. p. 23.

con la sociedad es sustancial, no obstante, esto no refleja los mecanismos de internalización del sujeto.¹⁰¹

Si prestamos atención, los diferentes constructivismos muestran como la educación fue mezclándose con las diversas teorías y circunstancias actuales, a causa del método tradicionalista¹⁰² de enseñanza-aprendizaje que constituía un vacío que diversas instituciones educativas fueron modificando. Debido a ello decidieron apostar a “novedosas” técnicas en las cuales el aprendizaje del educando recaía primordialmente en él, es decir, éste dependía mucho de la interacción con el entorno. De esta manera, se fue mermando poco a poco la idea de que el profesor era el que enseñaba, por tanto el que aprendía. Y en definitiva se modificó la forma de enseñar, ya que el proceso de aprendizaje es una incesante interacción sujeto-entorno. Por ejemplo, Mario Carretero nos dice que:

...el constructivismo se fundamenta en la idea según la cual 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.¹⁰³

Como observamos el constructivismo puede manifestarse a diario, es una visión de cómo aprendemos los individuos, de cómo nos relacionamos con el entorno y cómo éste nos modifica, y a partir de allí, cómo reaccionamos o interactuamos con él. Es por eso que se aplican diferentes elementos de carácter constructivo, ellos son: “La durabilidad, aplicación, producción, y transferencias del conocimiento.”¹⁰⁴ La durabilidad básicamente se determina a los conocimientos, para vincularlos y asociarlos a otros conocimientos, es decir, el individuo no solamente tiene que “saber cosas” sino adaptar este conocimiento a nuevas situaciones. En lo que

¹⁰¹ Vid. Serrano González-Tejero, José Manuel; Pons Parra, Rosa María, “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 13, Núm. 1, 2011, p. 5 [en línea], <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>>, fecha de publicación, 2011, fecha de consulta: el 17 de febrero del 2016.

¹⁰² Con método tradicionalista nos referimos a la educación donde el profesor enseña y el alumno aprende, de tal manera que, el maestro era el dueño de la palabra, él explicaba y el educando repetía de forma mecánica lo que el maestro hablaba.

¹⁰³ Carretero, *op. cit.*, p. 22.

¹⁰⁴ Ganem; Ragasol, *op. cit.*, p. 26.

respecta a la aplicación del conocimiento, esto tiene que ver más con la vida de los alumnos, en otras palabras, si el conocimiento adquirido no ve funcionalidad o aplicabilidad en su vida cotidiana éste será ausente. La producción del conocimiento, básicamente tiene que ver con la manera en que se llega a distintas respuestas, por ejemplo, cuando un estudiante va para la escuela, él ha aprendido que es más rápido llegar en metro que en microbús, además de pagar un pasaje barato. Aquí observamos que un mismo planteamiento tiene distintas respuestas, a esto se le llama producción del conocimiento. Finalmente pasamos a la transferencia de conocimiento¹⁰⁵, la cual nos dice que todo lo que se puede aprender se puede transferir, por ejemplo, en ciertos conceptos, si a un joven le quieres explicar qué es democracia necesariamente tenemos que estudiar el sistema político francés que fue uno de los primeros países contemporáneos en llevar a cabo este gobierno, o necesariamente remontarnos al mundo griego y a los orígenes de la palabra para que pueda comprender esta conceptualización, y así, vincularlo con su vida cotidiana. Pues una vez asimilados y apropiados estos conceptos el vínculo con la cotidianidad estará presente, ya que permitirán al estudiante saber que ser democrático involucra ser un buen ciudadano o actuar éticamente, esto es, de conformidad o responsabilidad con los demás o para los demás.

Con el fin de comprender más este concepto, indicaremos que según “la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano,”¹⁰⁶ en sí la persona, en este caso el estudiante, es quién construye su propio conocimiento; relación en la cual debe existir una interacción sujeto-objeto, es decir, un trato dinámico no estático. Por esta razón, el constructivismo lo podemos entender como “un proceso dinámico e interactivo por medio del cual la información externa se interpreta por la mente, la cual construye progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.”¹⁰⁷ En otras palabras, no basta con ser activos frente al entorno, sino que también debe

¹⁰⁵ *Ibidem.* pp. 26-38.

¹⁰⁶ Carretero, *op. cit.*, p. 22.

¹⁰⁷ Quesada Castillo, Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México-España-Venezuela-Colombia, Limusa, 2001, p. 14.

haber una reestructuración y reconstrucción en la que el conocimiento nuevo sea apoyado del previo, con la intención de adquirirlo y hacerlo trascender. En resumen y para finalizar este apartado, es el mismo sujeto el que construye sus significados, es el que dota el aprendizaje de significados personales, en los que se represente mentalmente los contenidos, los diferentes contextos y su relación en los que se use el conocimiento.

2.5.1 Teoría Psicogenética de Jean Piaget

Uno de los primeros autores en explicar cómo se lleva el procesamiento de la información en la mente fue Jean Piaget, pero ¿Qué hace que su teoría sea constructivista? Si revisamos más a fondo su metodología éste la desarrolla desde una perspectiva genética, es decir, el ser humano lleva un proceso básicamente de tres estadios llamados sensoriomotriz, operaciones concretas y operaciones formales, cada uno lleva un estándar aproximado de años, por ejemplo, en el primer estadio Piaget lo divide del nacimiento a los dos años de edad, aquí “el niño conoce el mundo que le rodea a través de las acciones que ejerce sobre él.”¹⁰⁸ Y también, “Las acciones prácticas, realizadas básicamente a partir de los sentidos y el cuerpo, son las que le van permitiendo relacionarse con el entorno y conocerlo.”¹⁰⁹ Por tanto, percibimos una “evolución” en el interactuar con el mundo o con su realidad desde una perspectiva cognitiva. El segundo estadio (operaciones concretas) se dividen en dos subetapas: una llamada preoperatoria y la otra denominada operaciones concretas. La primera de éstas, va de los dos a los siete años aproximadamente, en este proceso “el niño ya es capaz de utilizar esquemas representacionales, que le permiten efectuar distintas actividades simbólicas. Entre ellas, pueden señalarse el juego simbólico, la imitación diferida, el dibujo y la utilización del lenguaje. Sin embargo, todavía su pensamiento es básicamente egocéntrico y no reversible.”¹¹⁰ Es decir, si a un niño de esta edad le dan a elegir entre un dulce o un juguete y su elección es el juguete, no hay posibilidad de que su deliberación cambie por el dulce, ya que su pensamiento es

¹⁰⁸ Carretero; Fairstein, *op. cit.*, p. 183.

¹⁰⁹ *Idem.*

¹¹⁰ *Ibidem.* p. 184.

irreversible y no acepta recomendaciones o propuestas que lo hagan cambiar de opinión. De la misma forma, tampoco alcanza a percibir el volumen o espacio, por ejemplo, si ponemos dos vasos del mismo tamaño y los llenamos de agua al mismo nivel y le recalamos al niño que los dos vasos tiene la misma cantidad de agua, pero posteriormente ante sus ojos vaciamos la misma cantidad de agua de un vaso a otro más largo y le preguntamos cuál tiene más agua dirá que el largo; aunque solamente hayamos cambiado la misma cantidad de agua a un recipiente diferente que a simple vista pareciera estar más lleno. En cambio, en la subetapa de las operaciones concretas que va de los siete hasta los doce años aproximadamente, el niño comprenderá “la compensación de las transformaciones, ya que su pensamiento se va tornando paulatinamente más reversible. Los niños van construyendo, en relación con diferentes dominios de conocimiento, las nociones de clasificación, seriación, correspondencia numérica y conservaciones físicas, entre otras.”¹¹¹ Es un proceso que lleva al párvulo a tener cierto tipo de razonamiento, sin embargo, es un razonamiento más concreto de reversibilidad simple, que no alcanza la abstracción como el último estadio; operaciones formales, que oscila de los 12 años en adelante, teniendo como característica primordial el pensamiento abstracto, donde el individuo es “capaz de razonar sobre conceptos de mayor grado de abstracción, que implican el uso de un sistema explícito de enunciados hipotéticos, y de utilizar la lógica proporcional. Estará en condiciones de utilizar un pensamiento hipotético-deductivo, el cual seguirá extendiéndose hacia diferentes dominios de la realidad a lo largo de su vida.”¹¹² Es a partir de esta construcción cognitiva y del proceso biológico que se manifiesta desde el nacimiento hasta la vejez, que el ser humano construye su propio conocimiento. En resumen, el “paso de un estadio de conocimiento a otro se realiza a través de la interacción de factores internos y externos, más concretamente la experiencia física y lógico-matemáticas, el medio y la interacción social, las experiencias afectivas y, sobre todo, la tendencia a la equilibración.”¹¹³

¹¹¹ *Idem.*

¹¹² *Ibidem.* p. 184-185.

¹¹³ *Ibidem.* p. 182.

Equilibración que nos remite a procesos internos de asimilación y acomodación que se explicaran en seguida.

En 1975 Piaget desarrolló un nuevo modelo llamado teoría de la equilibración que fundamentalmente hace “referencia a los mecanismos que permiten al sujeto el paso de un esquema o estructura a otro orden superior,”¹¹⁴ esencialmente el sujeto lleva un proceso mental donde integra la vieja información con la nueva, es decir, a través de los esquemas y estructuras que regulan las interacciones del individuo es como se enfrenta a la realidad, que a su vez, asimila e incorpora esta nueva información a su estructura cognitiva.¹¹⁵ Para que suceda este orden superior, Piaget dice que existe una constante en el proceso de desarrollo cognitivo, la organización y la adaptación. La organización se refiere a estructuras parcialmente ya adquiridas; porque éstas son dinámicas y tienden a modificarse, por tanto, se incorporan elementos variables que la enriquecen, además, puesto que su estructura es dinámica y abierta, se diferencian, se coordinan y se establecen nuevas relaciones de integración como producto del exterior.¹¹⁶ La adaptación establece una predilección activa de ajuste hacia el medio, en otras palabras, es el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. En este caso, la asimilación es la incorporación de nuevos conocimientos a los ya existentes, esto es, que la modificación de datos con base en la realidad son incorporados a la estructura cognitiva del sujeto, o en todo caso, estructuras previas que ya posee éste; se integran con la nueva información produciendo la acomodación, que básicamente es el arreglo o reordenación de esta información que permiten al individuo explicar, dar sentido y significado a su realidad a través de la interacción con el objeto o su entorno¹¹⁷, es decir, “se da una reestructuración de los esquemas de asimilación previos, a raíz de la interacción con el objeto de conocimiento.”¹¹⁸ Esta reestructuración es causada por datos de la realidad que no son inmediatamente asimilables por el sujeto, de ahí que se ocasione un conflicto

¹¹⁴ *Ibidem.* p. 185.

¹¹⁵ Vid. Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Buenos Aires, Barcelona, Paidós, 2014, p. 179.

¹¹⁶ *Idem.*

¹¹⁷ Vid. Carretero; Fairstein, *op. cit.*, p. 182.

¹¹⁸ *Idem.*

entre un esquema y otro; produciendo un desequilibrio en la estructura cognitiva que lleva al sujeto a modificar algún elemento o la totalidad de los esquemas cognitivos en cuestión. Esta constante interacción del individuo con su entorno va reestructurando los esquemas de asimilación que modifica las estructuras cognitivas, a esto se le puede denominar que el sujeto pasa de un estado de conocimiento a otro, puesto que el sujeto en interacción con el medio produjo una actividad constructiva, entonces podemos hablar de que el individuo construyó su conocimiento.¹¹⁹

Resulta interesante esta perspectiva, ya que esta investigación va dirigida a la Educación Media Superior, por tanto, la mayoría de los estudiantes, si nos posicionamos desde la teoría de los estadios de desarrollo cognitivo, específicamente en la última etapa llamada operaciones formales donde ya pasan de los 12 años de edad, los educandos deberían tener la capacidad para entender conceptos históricos complejos o abstractos, puesto que están en condiciones de razonar y usar un pensamiento hipotético-deductivo, sin embargo, es necesario considerar los diferentes procesos de maduración en cada persona, por tanto, para propiciar un pensamiento abstracto, profundo y complejo, el docente deberá enseñar a desarrollar esta habilidad, para que después de aprender a usar ésta, puedan adaptar a su estructura cognitiva este pensamiento y les sea más fácil comprender la Historia. Asimismo, si nuestra postura es desde la teoría de la equilibración y dado que los esquemas de los alumnos pueden entrar en conflicto y posteriormente ser asimilados y acomodados, su estructura cognitiva sufrirá una reestructuración que podemos nombrar aprendizaje, pues se pasó de un esquema de conocimiento a otro superior.

Ahora bien, si entendemos que la teoría de Piaget puede ayudarnos desde un plano cognitivo, con nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje y la acción ejercida dentro del museo, el alumno actuará para conocer el objeto, de modo que se producirá una interacción recíproca sujeto-objeto, en beneficio del proceso del conocimiento. Entonces podemos hablar de que el docente, con las actividades

¹¹⁹ *Ibidem.* p. 183.

planteadas provocará constantes conflictos de desequilibrio en los estudiantes, de forma que puedan asimilar y acomodar la nueva información encontrada en el recinto museístico; con el objetivo de que se consigan reestructuraciones cognitivas que producirán aprendizajes.

Finalmente, el docente debe tener en cuenta que el alumno antes de su llegada a la Educación Media Superior ya posee un nivel de desarrollo cognitivo, el cual ha construido y reconstruido anteriormente, por tanto ha elaborado una serie de interpretaciones sobre ciertos contenidos académicos que le han ayudado a enfrentar el medio en que se rodea, pues nos concierne como docentes averiguar desde un inicio en qué tipo de desarrollo intelectual están, para así, tomar esta información y con base en ella, elaborar actividades académicas que más se adecuen a ellos. Asimismo, también nos corresponde como educadores promover una autonomía en el alumno, es decir, ser guía o encaminar a que él desarrolle sus propios conflictos de desequilibrio, de manera que asimile, acomode, reestructure e incorpore la nueva información a su estructura cognitiva, con el propósito de que se esté pasando de un esquema de conocimiento a otro superior constantemente; y con el fin de que si se tiene una interrogante o duda éste sea capaz de resolverla individual o cooperativamente.

2.5.2 Teoría socio-histórica de Lev Vigotsky

El pensamiento que propone Lev Vigotsky es una teoría de desarrollo socio-histórico, el cual se basa en funciones que el ser humano posee al nacer, ya que el sistema formula que la actividad mental, como la percepción, memoria, pensamiento, entre otros, son los que nos distinguen de los animales y nos dan la esencia de personas pues:

Esa actividad es el resultado de un aprendizaje sociocultural que implica la internalización de elementos culturales, entre los cuales ocupan un lugar central los signos o símbolos, tales como el lenguaje, los símbolos matemáticos, los símbolos de la escritura y, en general, todos los tipos de señales que tienen algún significado definido socialmente. Según estos conceptos, el desarrollo del pensamiento es, básicamente, un proceso sociogenético: las funciones mentales tiene su origen en la vida social a partir de procesos

biológicos simples que el niño posee al nacer (capacidad de percibir, de poner atención, de responder a estímulos externos, etc.).¹²⁰

Evidentemente el individuo una vez en contacto con el mundo, según Vigotsky, se ayuda de dos herramientas orientadas a la actividad humana, hablamos de la mediación que divide en dos la conducta humana: una mediada por herramientas materiales o técnicas y la otra establecida por herramientas psicológicas o signos. La primera “le proporciona al hombre los medios para actuar sobre el ambiente que lo rodea y para modificarlo”¹²¹ y en la segunda “son mediadores simbólicos de nuestra conducta que se orientan hacia el interior de la persona, para autorregularse y señalar qué debe hacerse en ciertas circunstancias sociales o frente a tales o cuales señales.”¹²² En todo caso ambas herramientas son artificiales, por tanto, son de naturaleza social.

Básicamente, el planteamiento de Vigotsky ha hecho “que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales.”¹²³ Por esta razón y como se mencionó anteriormente, uno de estos medios es designado con el nombre de signos, ya que su sistema más importante es el lenguaje. Puesto que éste es el principal instrumento de la conciencia humana, es decir, de origen social, que regula y controla los intercambios sociales. Asimismo, esta teoría divide en dos el lenguaje, uno llamado lenguaje egocéntrico que externa todo lo que se dice (oralmente) y sirve para la comunicación, por tanto éste con el tiempo se va interiorizando de modo que se produzca el lenguaje interior, el cual comienza a emplearse en situaciones específicas, porque conforme se va dominando es útil y sirve para la resolución de problemas, tanto uno como el otro cumplen la misma función; mediar y amplificar la mente humana, de tal modo que el primero es audible y el segundo no; esto es,

¹²⁰ Briones, Guillermo, *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*, México, Argentina, España, Trillas, 2007, p. 151.

¹²¹ *Ibidem*. p. 152.

¹²² *Idem*.

¹²³ Vila Mendiburu, Ignasi, “Lev. S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación” en Trilla Bernet, Jaume, (coord.) *EL legado pedagógico...*, *op. cit.*, p. 218.

que el lenguaje egocéntrico se emite con sonidos suficientes para ser detectados sin dificultad por el oído y el lenguaje interior se queda en un plano cognitivo pero utilizables en contextos determinados.¹²⁴ De esta manera se puede aclarar que el sujeto con la acción mediada, en interacción con un contexto sociocultural fijo y participando con los otros en prácticas socialmente establecidas, el individuo reconstruye el mundo en el que vive y al mismo tiempo, tiene lugar su desarrollo en el que se forma progresivamente.¹²⁵

Ahora bien, ¿cómo es que se puede relacionar la teoría de Vigotsky con el aprendizaje y la educación? Indudablemente, esta teoría lleva un proceso de desarrollo, el cual comprende dos niveles evolutivos, el nivel evolutivo real que son las actividades que puede desarrollar un individuo por sí solo; indica la capacidad mental de resolver problemas independientemente, en cambio, el nivel de desarrollo potencial señala que son las actividades que el sujeto puede lograr con la ayuda de otros, muestra de su desarrollo mental. Este nivel es denominado por Vigotsky como *zona de desarrollo próximo* 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"¹²⁶ es decir, con la participación de un guía o un colaborador más maduro o experimentado, la persona puede llegar a desarrollar funciones que todavía no han madurado, esto es, enseñarle a desarrollarlas, porque "El mero contacto con los objetos de conocimiento no garantiza el aprendizaje, así como la simple inmersión un ambiente formador no promueve, necesariamente, el desarrollo pautado por metas definidas culturalmente"¹²⁷ en todo caso, es la intervención deliberada de los profesores que intervienen intencionalmente en el aprendizaje del estudiante. Situación que como hemos visto en el apartado de mediación, es considerado un fenómeno de mediación cultural.

¹²⁴ Vid. Vila, *op. cit.*, pp. 220-221.

¹²⁵ Vid. Hernández, *op. cit.*, p. 220.

¹²⁶ *Ibidem*. p. 227.

¹²⁷ García González, Enrique, *Vigotski: la construcción histórica de la psique*, México, Trillas, 2005, p. 121.

De esta forma, el docente juega un papel trascendental, ya que los estudiantes “no maduros” pero con un nivel de desarrollo potencial, el profesor debe enseñar a organizar y controlar sus funciones psicológicas, de tal forma que se le proporcionen al educando los recursos para desarrollar su capacidad, manipular y controlar voluntariamente sistemas simbólicos socioculturales. Pues se considera que:

...el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.¹²⁸

Evidentemente el profesor debe convertirse en un guía y un soporte, ser un participante activo, un evaluador y facilitador para que a través del uso de diferentes tipos de medios culturales el alumno haga sus conexiones y aprenda. Pues si se comprende que uno de los deberes de las instituciones educativas y de los docentes a partir de la *zona de desarrollo próximo*, es asistir en sus tareas a los estudiantes, y consecuentemente, apoyar su desarrollo cognitivo y conductual; el objetivo de la escuela estaría completo.¹²⁹

Por otro lado, decidimos utilizar el pensamiento de Vigotsky porque con sus bases teóricas nos ayuda a comprender que la interacción con el medio social y la internalización del lenguaje en funciones básicas es importantes para el aprendizaje de la Historia, a partir de que los educandos vayan dominando los signos y símbolos; resultado de la Historia Social y Cultural de una comunidad determinada, surgirá la incorporación y dominio de aquello que ignoran o no conocen, ya que esto puede ser parte de un aprendizaje particular en dicho contexto. Puesto que, nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje se encamina

¹²⁸ Carrera, Beatriz; Mazzarella, Clemen, “Vygotsky: enfoque sociocultural”, en: *Educere*, Vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001 p. 43 [en línea], <<http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>>, fecha de publicación, 2001, fecha de consulta: 7 de abril del 2016.

¹²⁹ Dubrovsky, Silvia, “El valor de la teoría socio-histórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar” en Dubrovsky, Silvia, (Comp.), *Vigotsky su proyección en el pensamiento actual*, Argentina, México, Ediciones Novedades Educativas, 2000, p. 66.

a que los alumnos demuestren que son capaces a través del lenguaje, en este caso histórico, mediar y amplificar la mente humana, para que así, provoquemos en los estudiantes los avances que no sucederán espontáneamente, sino que a través de la mediación y relación que se establezca con sus compañeros en el museo, se optimice la construcción de su aprendizaje. También es importante mencionar que esta teoría nos ayuda a entender que el dinamismo que se ejerza en el individuo es trascendental para potenciar el desarrollo en los estudiantes. A saber, Vigotsky señala que “La psicología escolar tradicional estudia la psique en su estática y no en su dinámica, en sus formas estancadas y cristalizadas y no en el proceso de su origen, formación o desarrollo.”¹³⁰ En otras palabras, el dinamismo que el docente imprima en el estudiante será trascendental en el desarrollo potencial del individuo.

Para finalizar, compartimos lo que dice Gerardo Hernández Rojas en su libro *Paradigmas en psicología de la educación*, el cual plantea que desde el paradigma socio-histórico “el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en las que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar.”¹³¹ Pues si empezamos a observar a los estudiantes como entes sociales y actores accionantes inacabados, es cuando la educación integral podrá utilizar diversas herramientas, tales como el museo, el ocio o la inducción hacia experiencias gratificantes que potencien, contribuyan e influyan a la formación de los estudiantes. De la misma forma, si comprendemos que el profesor “deber ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como *mediador* esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos,”¹³² él promoverá zonas de construcción, de modo que el estudiante se apropie de los saberes, gracias a que se sigue un hilo conductor intencionalmente determinado. Inclusive este tipo de miradas, pueden alcanzar distintos campos de conocimiento, ya que no solamente pudiéramos aplicar

¹³⁰ *Ibidem.* p. 67.

¹³¹ Hernández, *op. cit.*, p. 232.

¹³² *Ibidem.*, p. 234.

estrategias dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, sino que a través de prácticas diferentes, se puede influenciar y dirigir al estudiante hacia áreas disciplinares ignoradas o poco conocidas que sean de su gusto o preferencia.

2.5.3 Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

Esta teoría trata de explicar los procesos de aprendizaje-enseñanza a través de una estructura cognitiva¹³³ previa que se vincula con la nueva información. A saber, el profesor debe tener en cuenta qué saben o ignoran los educandos, para así, tomar cartas en el asunto. En otras palabras, el docente debe comprender que para que interactúe el nuevo conocimiento con el previo, el educando debe tener en su estructura cognitiva ciertos conceptos o ideas estables con la cual se pueda vincular.

En sí, el sujeto pasa por una estructura de proceso mental, la cual explica los diferentes elementos para llegar a un aprendizaje de memoria de largo plazo, o en este caso, a un aprendizaje significativo. Explicaremos más esta cuestión, ya que existen diferentes procesamientos de información que se almacenan en la memoria a los cuales hace alusión David Ausubel.

Iniciaremos por la *memoria sensorial*, que se refiere al sistema de registro de los sentidos como el ojo, oído, tacto, olfato y gusto. Ellos nos permiten hacer el primer acercamiento, se puede decir que este registro es como una cámara fotográfica, en este sentido, es fugaz, de muy breve periodo, es decir, la información que recibimos dura máximo 2 segundos en nuestra mente y después la olvidamos. Ésta la podemos captar por medio de receptores¹³⁴ que nos ayudan con la información que entra a nuestro sistema.

¹³³ Debe entenderse por estructura cognitiva “al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.” Vid. Ausubel, David, “Teoría del aprendizaje significativo”, p. 1, [en línea], <http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf>, fecha de consulta: 17 de febrero del 2016.

¹³⁴ Los receptores son un tipo de energía física proveniente del entorno, ya que cada uno de nuestros sentidos tiene tipos de receptores especializados los cuales son sensibles a distintas formas de energía como la luminosa, acústica, química, etcétera. Vid. Hernández, *op. cit.*, p. 126.

La *memoria a corto plazo* pone en juego el tiempo en que la información recibida se mantendrá en la memoria, esto es, que si la información es relevante se conservará el tiempo preciso para ser utilizada, sino se emplea se quedará solamente al nivel de la memoria sensorial. Por ejemplo, si se ve un anuncio de “se vende casa” y después se mira el número telefónico que ponen abajo del anuncio, pero la persona no está interesada en comprarla, el número le será indiferente y en este caso se quedará en un nivel sensorial, sin embargo, si la persona está interesada en comprar una casa, el número estará presente el tiempo suficiente; por un breve periodo, de tal manera que, si se llamó por teléfono y sonó ocupado, y posteriormente se quiere volver a hablar, se requerirá usar la misma información, por tanto, el sujeto se verá obligado a volver a mirar el número telefónico. Aunque la memoria a corto plazo es más prolongada que la sensorial, la de corto plazo si es procesada y ejercitada podrá llegar a ser una memoria de largo plazo.

La *memoria de largo plazo* es la que incluye la información perdurable, la que se interioriza durante largos periodos. Es todo lo que sabemos y hemos aprendido durante nuestra vida, es la información que se encuentra organizada gracias a la estructura cognitiva; que si no fuera por ésta, su evocación no sería oportuna coherente y congruente. Es una práctica ilimitada de almacenaje de información significativa. En todo caso, la memoria de largo plazo se trata de interpretaciones que el sujeto ha hecho tomando en consideración su conocimiento acumulado. Sin embargo, uno de los conflictos que presenta la memoria de largo plazo son los procesos de información y su respectiva organización en la estructura cognitiva. Por ejemplo, si en el museo se requiere aplicar una estrategia de aprendizaje con los alumnos, pero la actividad resulta ser arbitraria, el proceso de almacenaje de información será nula o fragmentaría, en cambio, si ésta tiene un sentido para ellos; la estrategia será significativa. Del mismo modo, la estructura cognitiva de cada persona es distinta, puesto que es única e individual, es decir, que no es estática; ya que cada experiencia y las

diversas formas de interpretarlas cambian conforme aprendemos, de tal forma que se enriquecen, ajustan, amplían y se reestructuran.¹³⁵

Ahora bien, sabiendo los tres tipos de memoria que se manejan para llegar al aprendizaje significativo. Tenemos que decir que Ausubel, a partir de esta estructura cognitiva, maneja dos dimensiones; aprendizaje *por repetición* (o memorístico) y *significativo*. Asimismo, alude que hay varias estrategias para llegar a ellos, estos son, el aprendizaje *receptivo* y *por descubrimiento*. A saber, los primeros son el tipo de aprendizaje al que se quiere llegar (por repetición o significativo), los otros aprendizajes son los procesos por los cuales se llega a dicho aprendizaje, o en otras palabras, los primeros son las dimensiones y los segundos son el tipo de metodología que se sigue para llegar a la dimensión del aprendizaje.

Ante todo, el aprendizaje por repetición o memorístico consiste en que se debe aprender tal cual la información, esto es, que el conocimiento se aprende al pie de la letra, de forma literal, podría señalarse que de forma arbitraria, ya que no existe relación en la estructura cognitiva que se vincule con información existente o conocimiento previo. Por ejemplo, la memorización de un poema o una canción la cual se aprende por repetición, será arbitraria si este aprendizaje no puede conectarse con la nueva información, o sea, sin interactuar con el conocimiento previo.

A partir de ahí, el aprendizaje significativo lo entendemos y se da “cuando [éste] puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe; es decir, un aprendizaje es significativo cuando se incorpora a la estructura de conocimiento que posee el sujeto o adquiere significado por estar relacionado con los conocimientos previos de dicho sujeto.”¹³⁶ Si observamos, adquirir e integrar el nuevo conocimiento no basta para que se produzca un aprendizaje significativo, esta nueva información debe ser procesada,

¹³⁵ Vid. Quesada, op. cit., p. 12.

¹³⁶ Rodríguez Garrido, Esteban; Larios de Rodríguez, Berenice; *Teorías del aprendizaje: Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*, México, Nueva Editorial Iztaccíhuatl, Cooperativa Editorial Magisterio, 2006, p. 117.

analizada, reflexionada y dar un sentido personal (significativo) a la información que ya existía y se conocía.

Con esta situación y para los fines de esta investigación decidimos usar la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo porque en nuestra estrategia de aprendizaje, en este caso el *Rally*, se coordinarán conceptos e ideas previamente enseñados,¹³⁷ con esto no se quiere decir que se ofrecerá a los alumnos la información acabada; como en el caso del aprendizaje receptivo que se verá a continuación, sino que se explicarán conceptos los cuales tendrán que descubrir implícitamente en el museo con base en el *Rally*, sus conocimientos previos y la interacción con la información nueva de modo que les fuese significativa.

En otro orden de ideas, el aprendizaje receptivo se refiere “a la adquisición de productos acabados de información; en él la participación del alumno consiste simplemente en internalizar la información.”¹³⁸ Cabe señalar que este aprendizaje se puede confundir con el de repetición (o memorístico), sin embargo, dado que el aprendizaje receptivo puede llegar a ser memorístico o significativo es que se diferencian estos dos. Por ejemplo, como se había dicho anteriormente, se puede memorizar un poema o una canción, pero en este caso, el alumno lo internaliza, de forma que el producto de la información recibida la comprende y asimila, para que cuando le sea requerida el educando sea capaz de reproducirla y hacer uso de ella.

Finalmente tenemos, el aprendizaje por descubrimiento¹³⁹ al cual dice que “el contenido de las asignaturas escolares no se da en forma acabada, sino que el

¹³⁷ Los conceptos que se explicarán antes de visitar el museo serán: proceso histórico, sujeto histórico, hecho histórico, realismo, idealismo, tiempo histórico y espacio histórico, de tal forma que, a la hora de realizar el *Rally* conectarán la nueva información y relacionarán lo visto en clase con los conceptos previos; de modo que éstos les serán significativos, ya que algunas actividades propiciarán la reflexión, interpretación, análisis y el vínculo con su vida cotidiana.

¹³⁸ Hernández, *op. cit.*, p. 139.

¹³⁹ Se debe señalar que hay dos tipos de aprendizaje por descubrimiento, el guiado y el autónomo, en este caso, el guiado será apoyado por el profesor y la misma actividad al solucionar las dudas de los estudiantes y conducirlos hacia las posibles respuestas. Asimismo, el alumno aplicará por sí solo el aprendizaje autónomo; dando sentido y capacidad al interactuar con el museo y sus compañeros de equipo, para poder descubrir y posteriormente asimilar la información, dando a su estructura cognitiva una reorganización reciente. *Vid.* Hernández, *op. cit.*, p. 139 (Figura 6.2).

alumno descubre o reorganiza el material antes de asimilarlo, adaptándolo a su estructura cognitiva para descubrir sus relaciones, leyes o conceptos, que asimila posteriormente.”¹⁴⁰ Por esta razón el *Rally* que aplicaremos en el museo esta propuesto para que los estudiantes descubran implícitamente los conceptos e ideas que estarán codificados, a partir de ahí, se trabajarán las actividades ya que la mayoría promoverán el aprendizaje por descubrimiento, además de que algunos desafíos no estarán en su producto acabado; los alumnos tendrán que buscar, descubrir y reorganizar la información antes de asimilarla, para que así, pueda ser adaptada a su estructura cognitiva.

Para concluir este subcapítulo, es necesario decir que el aprendizaje significativo se tomará en cuenta durante todo el *Rally*. A saber, las actividades propuestas involucrarán el aprendizaje repetitivo (o memorístico), receptivo y por descubrimiento para finalmente desarrollar el significativo. Ya que los alumnos con esta propuesta descubrirán la conexión entre uno y otro concepto, así como, la interacción con el museo, ya que la mayoría de los desafíos apelarán a su experiencia en el espacio museal, para terminar con la conexión de los aprendizajes previos relacionados con la nueva información. Todo ello con el objetivo de apoyarnos de la memoria sensitiva, memoria a corto y largo plazo, con la intención de que se establezca una relación directa entre la escuela-museo-contenidos que les será significativa y duradera para toda la vida.

¹⁴⁰ García Fraile, Juan Antonio; Pimienta Prieto, Julio Herminio; Tobón Tobón, Sergio, *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson, 2010, p. 47.

Capítulo 3

Educar para el ocio como parte del desarrollo integral del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los jóvenes del siglo XXI crecen permeados de la basta tecnología que sigue avanzando a pasos agigantados, es por ello que el desarrollo personal debe acoplarse ante la nueva realidad, es decir, “la juventud consigue su primer empleo cada vez más tarde, las jubilaciones llegan antes, la tecnificación de los hogares nos libera de múltiples ocupaciones rutinarias, etc.”¹⁴¹ Son estas las pautas que hacen que el sujeto gozo de un tiempo libre, de tal forma que, lo convierta en tiempo de ocio, por ejemplo; basándonos en estudiantes de Educación Media Superior, el educando puede hacer un espacio para estudiar distintas materias (Historia, Matemáticas, Inglés, entre otras), asistir a un museo, hacer deporte, aprender un idioma, tocar un instrumento musical o leer un buen libro. Es aquí que la enseñanza-aprendizaje toma relevancia en la mejora del alumno, es una práctica que se debe fomentar a lo largo de la vida académica, especialmente en la infancia y adolescencia, cuando los jóvenes tienden a utilizar el tiempo en prácticas poco beneficiosas, por tanto:

La expansión televisiva, en una primera fase, tuvo como consecuencia un cambio de hábitos personales y familiares: se constató que disminuyeron las salidas de casa, mientras aumentaba el tiempo frente al aparato receptor y se reducían las prácticas culturales que eran significativas en la clase media: salir al cine o al teatro y leer libros.¹⁴²

La educación formal de corte tradicional ha permanecido por mucho tiempo estática, en tanto que el uso de las nuevas tecnologías, los cambios en las formas de pensar y en general las exigencias que impone el mundo actual, han ido modificando las formas de comprender y actuar con el contexto o entorno; es por ello que dichas prácticas son cada día menos rentables. Por lo cual la educación del ocio se presenta como una alternativa para incidir favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de que el alumnado tenga una formación

¹⁴¹ Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., p. 35.

¹⁴² *Ibidem*. p. 40.

más completa e integral. Asimismo, la reflexión que nos brinda la búsqueda de nuevos métodos y en particular el referente a la educación del ocio, se nos revela como una herramienta útil que permite acercarnos desde otra perspectiva al dilema de la enseñanza actual.

La educación del ocio juega un papel substancial para encauzar una educación de tipo integral al que nuestra propuesta se orienta, pues compaginando la teoría con la práctica y considerando la realidad de los estudiantes; optamos por una formación que encauce a los educandos a desarrollar sus propios conocimientos y a la vez, aplicarlos en su cotidianidad, favoreciendo la aplicación de lo aprendido en la escuela en cualquier contexto o entorno.

La educación integral ha de acabar, necesariamente, con las dicotomías que han dividido la formación del hombre a lo largo de la historia. En este sentido es significativa la oposición que existe entre la práctica de la actividad útil, propia del trabajo, y la actividad alegre y desinteresada, específica del Ocio. El resultado de una educación integral ha de ser un hombre nuevo, una persona que no ve en el trabajo un fin en sí mismo, sino una manera de colaborar con la comunidad humana y un medio para conseguir tener disponibilidad de espacios y medios para desarrollar, a través del Ocio, la alegría, la expansión personal, y la delectación del espíritu.¹⁴³

El ocio también constituye un desarrollo íntegro, físico, cultural, social e intelectual. Esto sólo puede conseguirse desarrollándose a través de ciertas dimensiones o metodologías específicas (éstas se abordarán más adelante) que pueden originarse en el ámbito de la educación formal, puesto que esta teoría rebasa límites hacia la educación no formal e informal,¹⁴⁴ que desde luego el ocio puede

¹⁴³ Cuenca, *Temas de Pedagogía del Ocio, op. cit.*, p. 13.

¹⁴⁴ Según Philip Coombs quien acuña los conceptos de educación formal, no formal e informal define que la Educación Formal es aquella que se apega al sistema escolarizado, regulado, cronológico y ceñido a los planes académicos como las escuelas, colegios y universidades. La Educación No Formal se concibe entonces, como una organización sistemática, pero fuera del sistema escolar que determina ciertos aprendizajes, es el caso de talleres, cursos cortos, entre otros. Finalmente dentro de la Educación Informal se encuentra un proceso que dura toda la vida, en donde cada uno adquiere de manera personal las habilidades, conocimientos, actividades y modos de discernir, a través de las experiencias cotidianas en relación con su propia vida. Cfr. Coombs, Philip H., *La Crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*, Madrid, Ed. Santillana, 1995, pp. 201-211 y Cfr. Pastor Homs, María Inmaculada, "Orígenes y evolución del concepto de evolución no formal", en *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, no. 220, septiembre-

abarcar y hacer que trascienda límites rompiendo con todos los estigmas de la escuela tradicional. Por lo que es primordial reinventarse con estrategias didácticas, ya que esta es una actividad que ofrece vivencias educativas y de disfrute, más propias del ocio, en el que se pueda relacionar la teoría con la práctica, y así, tener una vivencia y gozo óptimo que desarrolle elementos y experiencias educativas para toda la vida. Fenómeno que se abordará en los apartados posteriores.

El concepto de educación como desarrollo integral: físico, intelectual, estético, moral etc., está presente ya desde la Grecia Clásica y en años más recientes la visión de la Escuela Nueva,¹⁴⁵ como la Institución Libre de Enseñanza abogaron por la educación para la vida, en todos sus momentos, no sólo de la preparación para el trabajo. De tal manera que, los educadores modernos constatan que la formación integral es un objetivo planteado de diferentes formas a través del tiempo y poco realizado a la hora de la práctica.

En este caso, “la educación formal se puede decir que es Educación del Ocio todo aquello que forma parte de aprendizajes curriculares relacionados con las prácticas de Ocio: Música, Artes, Deportes, etc.”¹⁴⁶ Como podemos observar estas actividades van relacionadas directamente con la acción, es decir, son quehaceres que experimenta el joven de forma teórica y también práctica. Son comportamientos que se resumen en:

—Consentir en ser autor y protagonista de la propia experiencia

diciembre 2001, pp. 525-533. [en línea], <<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Dialnet-OrigenesYEvolucionDelConceptoDeEducacionNoFormal-23701.pdf>> fecha de publicación, 2001, fecha de consulta: 23 de octubre del 2016.

¹⁴⁵ La Escuela Nueva se originó a finales del siglo XIX y principios del XX como una nueva tendencia psicológica y pedagógica, básicamente surgió como una crítica a la educación tradicional. Fundamentalmente “la escuela nueva busca abrir la mente a una cultura general, a la que se une una especialización en principio espontánea y dirigida después en un sentido profesional. La enseñanza está basada en los hechos y en las experiencias, así como en la actividad personal fundada en los intereses espontáneos del niño. El trabajo individual consiste en una búsqueda de documentos para la preparación de conferencias. A éste se añade el trabajo colectivo. La enseñanza propiamente dicha se lleva a cabo en la mañana, en la tarde tienen lugar el estudio individual. Se estudian solo una o dos materias por día, por mes o por trimestre.” *Vid.* Alighiero Manacorda, Mario, *Historia de la educación*, México, Siglo XXI Editores, 2009, pp. 310-311.

¹⁴⁶ Cuenca, *Temas de pedagogía del Ocio*, op. cit., p. 14.

—Revalorizar el espíritu de juego

—Aprender el mayor número posible de formas y realizaciones culturales¹⁴⁷

Los aspectos anteriores demuestran ser elementos que van acorde con la educación académica. Por consiguiente, si estas particulares son llevadas a ámbitos de la educación no formal e informal podemos abrir un amplio grado multidisciplinar en el cual la educación sea diferente, donde “se propician campos de aprendizaje y desarrollo personal imposibles de conseguir a través de los programas oficiales.”¹⁴⁸ Los cuales se apartan demasiado de la práctica.

3.1 El ocio un concepto controvertido

A inicios del siglo XXI el ocio ha tomado una relevancia importante, este concepto ha venido transformado su significado, ya sea de forma positiva o negativa, sin embargo, el giro o la reinterpretación que se le dé a éste siempre tendrá que ir modificando las nuevas formas de vida, es decir, el ocio como concepto responde al manejo que en una determinada época se le da a través de las exigencias económicas, sociales o culturales que estén en boga en ese momento. Por tanto, el ocio es un concepto en transformación.

Dialogar de ocio hoy, necesariamente es hablar de un proceso de reflexión profundo inmanente a la humanidad que permite el desarrollo integral de su condición y que, a través de su complejidad, evidencia aspectos de suma relevancia para la comprensión y consecuente mejora de las experiencias personales en estrecha relación con la sociedad. No obstante, las limitaciones para llevar a cabo este proceso se ven restringidas por los diversos ámbitos en que ha sido definido, de tal forma que, su concepción actual dista mucho de su origen primario. Es por ello pertinente, realizar un esbozo de las diferentes nociones que del ocio se tienen, con la finalidad de explicar su concepción actual y su debida importancia.

¹⁴⁷ *Idem.*

¹⁴⁸ *Ibidem.* p. 15.

Hablar de ocio, es pensar en términos de tiempo, en tanto que es una medida de duración del quehacer humano. Es después de la Revolución Industrial que la noción de tiempo ha cambiado a como la conocemos hoy, donde se vincula a la productividad como bien de consumo, se convierte en parte de la ideología imperante. Motivo por el cual, cualquier momento improductivo, se convierte a toda vista negativo; un instante de ocio es un tiempo fuera de toda labor, es decir, un “tiempo libre”, un descanso de ese ser productivo, un premio o gratificación por el trabajo invertido, un instante de relajación.

Actualmente y en consecuencia con la sociedad industrializada, el ocio es considerado como un periodo de tiempo improductivo, un lapso vacío de realización, un desperdicio intelectual, en otra palabra, ociosidad. No obstante, esta percepción ha ido modificándose poco a poco, a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando diversos pensadores como J. Pieper¹⁴⁹, Neulinger¹⁵⁰, J. Dewey¹⁵¹, Brightbill¹⁵², López Quintás¹⁵³, entre otros; se dieron a la tarea de enfocar sus esfuerzos en analizar el ocio como una vivencia trascendental, un ejercicio de libertad y autorrealización dentro del desarrollo humano, así pues a su inherente relevancia como potenciador de la humanidad; por tanto un derecho individual, protegido por la ley.¹⁵⁴

¿Esto siempre fue así? En la antigüedad, pensadores como Aristóteles preocupados por comprender el desarrollo humano, cuestionó de qué forma se llega a la felicidad, a lo cual plasmó que el ocio es “el principio de todas las

¹⁴⁹ Cfr. Pieper, J., *El Ocio y la vida intelectual*, Madrid, Rialp, 1974.

¹⁵⁰ Cfr. Neulinger, J., *The psychology of leisure: Research approaches to the study of leisure*, Springfield, IL, Charles C. Thomas, 1974.

¹⁵¹ Cfr. Dewey, J., *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.

¹⁵² Cfr. Brightbill, C.K. y Moberly, T.A., *Educating for leisure-centered living*, Nueva York, John Wiley, 1977.

¹⁵³ Cfr. López Quintás, A., *La cultura y el sentido de la vida*, Madrid, PPC, 1993.

¹⁵⁴ La Declaración Universal de Derechos Humanos específicamente en el Artículo 24 nos dice que: “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.” Vid. “Declaración Universal de Derechos Humanos”, (OREALC/UNESCO Santiago), Santiago, Chile, 2008, [en línea] <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>>, fecha de publicación, 2008, fecha de consulta: 28 de abril del 2015.

cosas”¹⁵⁵. El ocio no era entonces un momento “libre” del día productivo en donde se tuviera un esparcimiento, al contrario, el ocio se percibía como un fin en sí mismo, un principio significativo de la humanidad.

Pero entonces, ¿qué relación se encuentra entre el tiempo libre y el ocio? A simple vista podría parecer que la similitud es mucha, o que todo tiempo libre, es tiempo de ocio, sin embargo, esto no es así. Pensar en términos de tiempo libre, es apegarse a la visión industrializada y social del tiempo, es decir, un tiempo para laborar y producir, y un tiempo “libre” para descansar, para hacer lo que mejor plazca. Sin embargo, un tiempo de ocio implica un momento que va más allá del descanso, o bien, del disfrute, del ejercicio de la libertad, de la autorrealización o de la vivencia, visto de otro modo, vivir el ocio es tener una experiencia personal de vida, una re-creación de nuestro ser.

Distinguir entre estos tres términos: tiempo productivo, tiempo libre y ocio es de suma importancia para poder adentrarnos a la complejidad que la vivencia del ocio representa; entenderlo debidamente, es potenciar sus beneficios, es comprender que el ascenso de la sociedad se inicia con la mejora de uno mismo. Por tanto, podemos aseverar que tanto el tiempo productivo, como el tiempo libre son medidas cuantificables, se distinguen con facilidad entre las labores y el momento de descanso, un tiempo social en tanto que es productivo. Por otro lado, el ocio en la medida que es personal no es cuantificable, es subjetivo, sus periodos de inicio, desarrollo y desenlace sólo dependen de quien viva la experiencia de ocio. Es por ello que, “la distinción, entre tiempo social, del que forma parte el tiempo libre, y tiempo personal, en el que se inserta la experiencia de ocio, es esencial para diferenciar ocio y “tiempo libre”, el hecho de tener tiempo libre no implica vivir el ocio”¹⁵⁶.

Por otro lado y para finalizar este apartado, partiremos del ocio en cuanto a las actividades que se realizan durante este tiempo. Ya hemos planteado que el ocio es una vivencia personal y de libre elección, por ello, toda experiencia de ocio

¹⁵⁵ Aristóteles, *Política*, citado por Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., p. 17.

¹⁵⁶ Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., p. 21.

es un reflejo de nuestra propia existencia, de nuestro diálogo con el mundo y de cómo nos acercamos a la comprensión de éste. Con base en ello, las actividades que se realizan en el momento determinan la forma en la que queremos conocernos, darnos a conocer, para así, dialogar con el entorno. Por esta razón creemos que “Tanto la infancia como la adolescencia son periodos muy importantes de construcción de la personalidad y no hay que olvidar la importancia que el ocio tiene en ellos.”¹⁵⁷

3.2 Teoría del Ocio Humanista

Como hemos mencionado tener tiempo libre no es vivir el ocio, depende mucho el modo de ser del individuo, de un sentir personal que refleja toda subjetividad en la actividad que se esté desempeñando, una recreación del ser que provoca efectos en los cuales se pueden crear nuevos conceptos o dar diferentes significados a los existentes, el ocio puede formar individuos de libre elección, un ejercicio de la libertad en su máxima expresión y al mismo tiempo integrar personas que puedan redescubrirse a sí mismos. “Un ocio que «recrea», que da vida, no puede ser una experiencia superficial, sino que ha de estar anclado en la vida interior y en los valores base.”¹⁵⁸

Ahora bien, pensamos que formar personas con ocio positivo no es tarea fácil, por lo que es pertinente en primer lugar diferenciar los tipos de ocio, el cual posee cuatro direccionalidades: el ocio nocivo, ausente, exotélico y autotélico. Los dos primeros considerados negativos y los dos últimos positivos. Empezaremos por el ocio nocivo, éste se basa en experiencias perjudiciales, tanto para el sujeto como para la sociedad, es decir, toda vivencia dañina individual y grupal es considerada negativa, por ejemplo, la drogadicción o el alcoholismo. El ocio ausente es aquella vivencia en la cual el individuo concibe como un mal el tiempo, sin obligaciones, es un tiempo vacío lleno de aburrimiento, que no se mira negativamente desde un punto de vista social, puesto que es negativo en cuanto

¹⁵⁷ “Ocio para vivir mejor”, en: *Escuelas Idea Sana EROSKI*, Julio–Agosto, p. 18, [en línea], <http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/14/escuela_9/escuela9_ocio.pdf>, fecha de consulta: 4 de mayo del 2015.

¹⁵⁸ Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., p. 63.

percepción individual. En cuanto a las direccionalidades positivas, encontramos el ocio exotélico que es la práctica como medio para conseguir una meta o un fin, por ejemplo, cursar un diplomado, un seminario, un curso académico, cursar la preparatoria o universidad, esto quiere decir que el objetivo es obtener el certificado o grado correspondiente pero que produce vivencias y sensaciones gratificantes; por tanto, lleva explícito el interés de conseguir lo que se propone. Finalmente el ocio autotélico es el que se realiza es una finalidad en sí misma, sin un propósito utilitario, de forma desinteresada; fuente de satisfacción y espontaneidad, esto es, se orienta más a lo satisfactorio que a lo útil, es una vivencia donde sus características fundamentales son el carácter desinteresado y su libertad interna.¹⁵⁹ Dicho lo anterior, cada vez que hagamos referencia al ocio positivo nos referimos al ocio exotélico y autotélico que abarca la teoría del ocio humanista. Ya que son conceptos que se deben enseñar, originar y fomentar desde la infancia, practicar en la adolescencia, reafirmarse en la adultez y vivirse en la vejez. De cualquier forma este significado debe estar presente a lo largo de la vida, fomentarse día a día. “En cualquier caso, el ocio humanista no es algo que se desarrolla espontáneamente, es una vivencia basada en la formación.”¹⁶⁰ Formación que la educación debe inculcar, ya que nos corresponde como docentes fundar las bases en la educación formal, y que de esta manera, trascienda a lo no formal e informal.

En un sentido más estricto pensamos que la escuela tradicional va siendo mancillada poco a poco, sin embargo, es la que sigue fomentándose. Es aquí cuando el ocio y las diferentes técnicas de enseñanza-aprendizaje en las distintas disciplinas deben reinventarse, para así, tener una formación integral y más completa.

La vivencia humanista del ocio es, o debiera serlo, una vivencia integral y relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada uno, coherente con todos ellos. Esto ocurre gracias a la formación. La persona formada es capaz de convertir cada experiencia de ocio

¹⁵⁹ Vid. Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., pp. 81-85.

¹⁶⁰ *Ibidem*. pp. 63-64.

en una experiencia de encuentro. Cada encuentro es una re-creación que nos proporciona nuevas ganas de vivir.¹⁶¹

Algunos conceptos que caracterizan al ocio humanista son: vivencia gratificante, liberación, autotelismo y formación, percepciones que se enfocan en el juego, en lo no obligatorio, en un ocio entendido como un fin en sí mismo sin esperar nada a cambio y finalmente en el ejercicio de ocio maduro.

El ocio humanista se diferencia de otras vivencias por su capacidad de sentido y la potencialidad de crear encuentros creativos que originan desarrollo personal. El ocio vivido como encuentro nos entrelaza siempre con la vida de los otros; es, por tanto, una experiencia trascendente que nos abre horizontes de comprensión y conocimiento. El conocimiento no es algo ajeno a la vivencia de ocio; al contrario, a mayor conocimiento más capacidad de comprensión y satisfacción.¹⁶²

Como podemos observar, analizar el ocio —en este caso humanista— es una cuestión mucho más compleja de lo que se ve a simple vista, ya que a pesar de ser una práctica “habitual”, comprende un conocimiento más profundo de autorrealización, de experiencia, vivencia y gozo, que debemos aplicar a la educación formal y hacerla trascender o vincularla con la vida diaria.

Para entender mejor el ocio humanista debemos especificar los elementos que lo componen. Si actualmente el ocio es un derecho universal, éste debe ser aprovechado plenamente. En todo caso ejemplificar el bienestar personal, no obstante, se puede explotar siempre y cuando estén cubiertas las necesidades primarias del ser humano. A lo que nos referimos aquí, es cuando la persona disfruta de una calidad de vida (económica, sentimental, social, cultural y hasta política), en pocas palabras, goza de un equilibrio pleno en todo sentido. La disponibilidad que tenga el hombre depende en gran medida si potencia el ocio o no. La vivencia que se tenga de éste en su sentido más estricto es intransferible de las experiencias, siendo una satisfacción individual y social. Por esta razón el ocio humanista es:

¹⁶¹ *Ibidem*. p. 64.

¹⁶² *Ibidem*. p. 65.

- Una experiencia humana compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales).
- Un derecho humano básico que favorece el desarrollo, como la educación, el trabajo o la salud, y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica. Un derecho que, en cuanto tal, debería ser facilitado y garantizado como establecen los principios fundamentales que rigen su acción.¹⁶³

Para concluir esta sección, observamos que el ocio humanista está involucrado con acciones libres, satisfactorias, individuales, sociales y además no permite discriminación de raza o género, por esta razón las dimensiones siguientes ejemplifican un ocio indudablemente autotélico, de tendencias formativas, autodinámicas, de creación, de solidaridad, que toma en cuenta el entorno, a los demás e innegablemente al sujeto.

3.3 Dimensiones del Ocio

La experiencia humana necesariamente se vincula con nuestros valores y el significado profundo que le demos a nuestras acciones. Con ello podemos prescindir de un ocio nocivo¹⁶⁴ que evite desarrollar nuestras capacidades de forma íntegra y formativa. Con esto queremos decir que toda actividad que contribuya a que el sujeto se recree así mismo y que, al finalizar la experiencia su personalidad haya crecido o favorecido de forma gratificante, lleva a la prevención de caer en detrimentos sin sentido que, distraigan la mente de esos quehaceres perjudiciales que pueden llegar a ser muy a menudo y que se alejen de la expresión “estoy pasando el rato”.

¹⁶³ Goytia Prat, Ana; Lázaro Fernández, Yolanda (Coords.), *La experiencia de ocio y su relación con el envejecimiento activo*, Bilbao, España, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, 2007, p. 5, [en línea], <http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi120_06udeusto.pdf>, fecha de publicación, 2007, fecha de consulta: 16 de abril del 2015].

¹⁶⁴ Como habíamos mencionado en el subcapítulo anterior este ocio comprende “acción[es] dañina[s], como ocio nocivo que es necesario corregir, prevenir y, en último caso, rectificar. La educación del ocio tiene en esta área una enorme tarea, tanto de tipo terapéutico como de desarrollo educativo preventivo.” *Vid.* Cuenca, *Ocio Humanista op. cit.* pp. 81-82. *Cfr.* Bayón Martín, Fernando; Cuenca Cabeza, Manuel; Madariaga Ortuzar, Aurora, *Educación y ocio*, Universidad de Deusto, Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, p. 12, [en línea], <<http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/70/92/47092.pdf>>, fecha de consulta: 28 de abril del 2015].

Hemos mencionado que vivir el ocio es individual, propio o personal. Separamos el tiempo libre de un ocio vivido a partir de experiencias comunes o más profundas. Por ejemplo, en nuestra vida experimentamos a diario ver televisión, escuchar radio, caminar por la calle y reconocer a alguien o desear hacer algo que nos plazca, es por ello que estas experiencias en gran medida son “superficiales”. Por otro lado, si confrontamos las acciones antes mencionadas con: escribir un libro, tener una buena conversación con un amigo, la novia, experimentar en vivo una conferencia o tener una partida de ajedrez; esto nos hace como individuos tener cierta procesualidad en el quehacer de recuerdos perdurables, en otras palabras:

Son experiencias que, a diferencia de las primeras, constituyen un todo independiente, caracterizado por la conciencia de la elección y la voluntariedad; de ahí su cualidad individualizadora y autosuficiente. Esto hace que podamos hablar de una singularidad experiencial, en virtud de que su cualidad emocional satisfactoria proporciona una integración interna que culmina gracias a su cumplimiento.¹⁶⁵

Mencionamos que el ocio requiere cierta formación, orden que nos lleva a dar sentido a la vida a partir de nuestros valores, de la coherencia que imprimamos en ellos. El ocio vivido de esta forma nos proporciona habilidades de las que podemos echar mano, son capacidades que nos dan apertura al entendimiento de diferentes disciplinas, nos vincula directamente con el aprendizaje personal y social, en todo caso, nuestro comportamiento será concienzudo ante hechos que actualmente nos puedan parecer indiferentes, ya sea por su lejanía o porque no tienen sentido en nuestra vida cotidiana. Marcamos este camino como sociedad puesto que nos permite hacer cambios, es decir, a partir de un ocio que propicie la comprensión individualizada, más cercanos estaremos de nuestra cultura, tradiciones o costumbres que permita respetar la diversidad del sinfín de culturas que existen en el mundo.

La dimensión del ocio en si misma debe separarse de la expresión “pasar tiempo”, entre más se aleje de ésta mejor nos conducimos a la significación real

¹⁶⁵ Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., p. 92.

de lo que “verdaderamente importa”. Claro que la idea anterior va con cierta subjetividad. Ya que la calidad que un individuo le dé a su tiempo libre, inevitablemente fija su realidad de forma procesual. Por ejemplo, en la educación, si un individuo evita leer libros que son básicos para la comprensión de otros temas, él está rompiendo con el procedimiento que lo llevaría al conocimiento preferente para el entendimiento de dicho tema. Por lo tanto, debe haber una coherencia de ese procedimiento que lo llevó a precisar la realidad en un presente, siendo coherente con el pasado y el futuro.

Vivir el ocio y tener una experiencia gratificante puede iniciarse antes de llevar a cabo la acción en sí misma. Es la emotividad, ilusión o esperanza que se vive a la pre-ejecución de la actividad pensada, esto es, proyecciones a futuro antes de vivirlas, sabiendo de ante mano que se harán realidad, por ejemplo: la espera para unas vacaciones, una boda, pasatiempos o *hobbies* preferidos o cualquier tipo de diversión que sea en un futuro próximo. De tal manera que, ya realizado la actividad de la vivencia del ocio, necesariamente vuelve el recuerdo de la actividad que vivió el sujeto, y en este caso “no complementaria su sentido si no incorporase un tiempo posterior a la realización misma de la actividad: es el tiempo para el recuerdo, el sentimiento que permite revivir mentalmente una experiencia pasada satisfactoria y, lo que puede ser aún más importante, el tiempo en que el final feliz de la experiencia se convierte en motivación inicial de un nuevo proceso existencial.”¹⁶⁶ Aquí entramos en un dinamismo temporal que conjuga presente, pasado y futuro en uno solo.

No podemos dejar de lado en esta direccionalidad, el ocio autotélico, que según Manuel Cuenca Cabeza es “el único que existe, el único que se hace realidad en la vivencia de cada uno de nosotros.”¹⁶⁷ Denominando a los demás de otro modo. Ya que “El ocio autotélico es el núcleo esencial, la luz que ilumina el quehacer o la ausencia de los otros ocios.”¹⁶⁸ De modo que, fundamentándonos en éste podemos introducirnos en las cinco dimensiones que toma en cuenta el

¹⁶⁶ *Ibidem*. p. 93.

¹⁶⁷ *Ibidem*. p. 95-96.

¹⁶⁸ *Idem*.

“verdadero ocio”, para poder desglosar las dimensiones y mencionar qué entendemos por ocio autotélico, basándonos en la definición literal que expresa Cuenca Cabeza, la cual dice que es “aquel que se realiza sin una finalidad utilitaria, el ocio desinteresado desde el punto de vista económico, un ocio que se manifiesta en cualquiera de sus dimensiones: lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva y solidaria”¹⁶⁹ que abordaremos a detalle en los siguientes apartados. Pero antes, debemos mencionar que nuestra práctica en el museo, indudablemente el docente aplicará a los estudiantes el ocio exotélico, es decir, por medio de un fin, que en este caso es resolver, vivenciar, jugar, aprender, gozar, disfrutar, compartir, trabajar cooperativamente, expandir sus conocimientos o su creatividad con base en la propuesta de enseñanza-aprendizaje, a fin de que se origine en los educandos el autotelismo a partir de la experiencia que se haya tenido en la visita al museo.

3.3.1 Dimensión Lúdica

Antes de abordar esta dimensión tenemos que remontarnos al significado etimológico de lúdico, éste viene del latín *ludus* el cual nos dice que se relaciona con: juego, ocio, diversión y/o pasatiempo. Es una actividad-juego que produce placer, característica elemental y cultural de los seres humanos. Por tanto, lo lúdico puede desarrollarse en cualquier parte, ya sea en la escuela, en la vida cotidiana o social. Es una forma de relacionarse consigo mismo y con el mundo exterior, es autoconocimiento, exploración, dotar de significado algo para identificarse en la acción llevada a cabo. Es una forma de reforzar la convivencia día a día, son realidades entrecruzadas de la existencia humana.

De este modo, la dimensión lúdica comprende vivencias desenfadadas. “Se refiere al modo en que una comunidad vive y asume el tema de la diversión y el juego, tanto de niños como de adultos.”¹⁷⁰ Responde al lugar o los medios, al entretenimiento generalizado, a los *hobbies* que pudiera tener la población de una cultura o a los vínculos que se establecen a partir de ellos. Por ejemplo, el fútbol

¹⁶⁹ *Ibidem*. p. 84.

¹⁷⁰ *Ibidem*. p. 97.

soccer como deporte universal, constituye entretenimiento generalizado a partir de ciertas reglas y relaciones que se dan entre los actores, éste se asume de forma diversa dependiendo el ambiente o el lugar donde se juegue. El juego sigue teniendo las mismas reglas, sin embargo, la técnica y la estrategia al momento de jugarlo depende del país donde se desarrolle, ya que no es lo mismo jugar en Inglaterra con un clima frío, que en Brasil con la humedad que caracteriza al pueblo sudamericano. En este caso en el “juego no se limita al espectáculo; es también, por ejemplo, la participación activa en un deporte. El practicar un deporte es una posibilidad de liberación física y psíquica; liberación en el sentido de que un acto gratuito que constituye su única finalidad.”¹⁷¹

Pero en este caso, ¿qué entendemos por diversión?, aquí utilizaremos la conceptualización que propone Roger Sue, la cual nos dice que:

Divertirse significa literalmente hacer algo para obtener diversión; encontrar la manera de olvidar por un momento el tedio, emprendiendo una actividad lúdica. La diversión es también lo más cercano a la definición de ocio. El ocio y la diversión suponen la búsqueda del placer, del bienestar. Encontrarse a gusto, vivir de acuerdo consigo mismo, sin frenar las inclinaciones naturales, tal era la moral de los hedonistas.¹⁷²

Entender la dimensión lúdica es más complejo de lo que se ve a simple vista. Repercute directamente en el descanso y la diversión de un individuo. El primero de ellos entendido como descanso fuera del trabajo y el quehacer diario, y el segundo, básicamente es una acción que distrae (distracción que lleva explícitamente a un bienestar individual o grupal), que evade la realidad latente, por ejemplo: ver un partido de fútbol, dar un paseo o viajar. “Dentro de la diversión encontramos asimismo la dimensión del juego. El juego es también un aspecto fundamental del ocio. Los juegos de todo tipo son los instrumentos esenciales para la liberación de las tensiones y de los impulsos reprimidos por las reglas que se imponen al individuo en su trabajo y en la mayoría de las conductas de la vida social.”¹⁷³ Es ese “desconecte” mental y físico que rompe con la cotidianidad y

¹⁷¹ Sue, Roger, *El ocio*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 82.

¹⁷² *Ibidem*. p. 80.

¹⁷³ *Ibidem*. p. 81.

permite un equilibrio físico y psíquico. Se podría decir que es una rehabilitación sustancial en el individuo que se necesita como forma de descanso, ya que si no hubiese éste el hombre se atrofiaría física y mentalmente ante situaciones excesivas que comúnmente se presentan en la vida cotidiana.

Por otro lado, en esta dimensión podemos distinguir dos tipos de cansancio uno por monotonía y otro por saturación. El primero conduce directamente a la indiferencia, por ejemplo, la constante rutina de ir a laborar de lunes a viernes, pararse a las 6 o 7 de la mañana para ir llegando a la oficina a las 9 de la mañana y salir a las 9 de la noche; todo lo anterior encamina a las personas a un ambiente social donde su máxima expresión es la apatía ante situaciones “comunes” que puedan sobrevenir en el traslado de la casa al trabajo o viceversa, como gente tirando basura, injusticias hacia mujeres en el colectivo metro o microbús, entre otras. La segunda se dirige al fastidio, a ese exceso de trabajo que regularmente hacen los oficinistas administradores con recaudación de papeleo que a veces es innecesario y que menguan al individuo. De la misma forma, los estudiantes de Educación Media Superior viven la saturación y la monotonía, por ejemplo, los profesores que no motivan y enseñan a sus alumnos a diario, pasan haciendo estrategias (si es que las hacen) sin un objetivo, dinámica o cuestionamiento alguno, propicia la indiferencia en su clase y definitivamente termina fastidiando a los educandos.

Por otra parte, existen dos tipos de descanso uno activo y uno pasivo, ambos regeneran la condición en la que se encontraban antes del cansancio. El descanso pasivo se refiere específicamente al fisiológico, a no hacer nada, como dormir, acostarse o ver la televisión sentado; necesario en toda vida del ser humano. El descanso activo es el cambio de actividad, es la necesidad compensatoria en el individuo, es la huida de lo cotidiano a la diversión. Por ejemplo, cuando se está fastidiado de la constante acción rutinaria (trabajo), los fines de semana se toman otras alternativas de “desconecte”, que pueden reincidir en presenciar un concierto de música clásica o de rock, salir con la novia al cine, al teatro, al museo, a un bar, etcétera. Ya que “el ocio es reparador de los

deterioros físicos y nerviosos provocados por las tensiones consecutivas en el ejercicio de obligaciones y particularmente del trabajo.”¹⁷⁴ En pocas palabras, es la huida invariable donde la diversión compensa y libera el cansancio mental dejando a un lado el aburrimiento, para llegar a lo que comúnmente se establece en un equilibrio parcial y volver a recomenzar en lo que un inicio no lo provocó. De allí que, el ocio sea de vital importancia y ejerza su función positiva en la vida de las personas. En este sentido, nuestra propuesta se presenta como una alternativa que le permite al estudiante aprender en otros contextos, saliendo de la rutina y motivando al estudiante en contextos lúdicos. De tal forma que, “si el descanso significa recuperación, la diversión es ruptura, alejamiento de la rutina y del tedio laboral. La división del trabajo, además de aniquilar el gusto de trabajar, exige una especial concentración que, automáticamente, elimina también una serie de ligas afectuosas durante la jornada laboral.”¹⁷⁵

En la actualidad las labores burocráticas (oficinistas) se parecen cada vez más al trabajo industrial, con largas jornadas, a diario el quehacer es repetitivo o mecánico, que en ciertas ocasiones merman al individuo en lo físico y en lo mental. El asalariado ya no es más que un sustituto de las maquinas, como si fuera un ente sin pensamientos ni sentimientos que debe cumplir con una responsabilidad, como vil soldado, sin preguntar para qué se hace o por qué debería hacerlo, él solamente acata ordenes que no debe discutir, únicamente cumplir. Por supuesto esta dinámica se parece también a la que se lleva dentro de la escuela, donde los estudiantes pasan largas jornadas yendo de clase en clase, haciendo lo mismo, sin cambiar de contexto, lo que llega a mecanizar o tecnificar la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, la diversión cumple una función esencial, sin ésta no se complementarían el descanso que se necesita cada día. “La rutina, la monotonía, la vida centrada en el transporte, el trabajo y el sueño, expresan esta dificultad de la vida diaria; como si la vida se redujera a una serie de obligaciones cotidianas que

¹⁷⁴ Dumazedier, J., “Significación del Ocio en una sociedad industrial y democrática”, citado por Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., 357.

¹⁷⁵ González Llaca, Edmundo, *Alternativas del ocio*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, p. 44

no pueden compensarse con la evasión por medio del consumo. Por esto todas las oportunidades de divertirse cobran tal relieve y son indispensables.”¹⁷⁶ Por tanto, podemos afirmar que este mecanismo aunado a la necesidad adolescente de conocer y revelarse como reafirmación de su identidad, promueve que sean hedonistas o que se dejen llevar por los placeres inmediatos, entonces, educar para el ocio y aprender como conducir su ocio, tiempo libre y la relación que mantienen en el cómo aprende, se convierte en algo más significativo que aprender a “pasar el tiempo”, sino que contribuye a que el alumno conozca y aprenda a tomar decisiones que contribuyan a su crecimiento personal. Por supuesto, si analizamos más esta cuestión necesariamente nos llevaría al contexto social, político o cultural en el que se desarrolle el ocio. Es por eso que debemos solucionar ¿si siempre existió el ocio como lo conocemos actualmente? Obviamente la respuesta más inmediata sería no, sin embargo, debemos argumentar más esta idea. Por ejemplo:

El ciudadano griego llevaba una vida de ocio en la que lo principal era la expresión plena de sus “notables” potencialidades. El trabajo no podía tener un lugar de igual importancia, puesto que se consideraba degradante y por esta razón se reservaba a la casta de los esclavos. Cualquier forma de trabajo se oponía a la condición del ciudadano griego. El trabajo y el ocio se excluían el uno al otro, formaban parte de dos órdenes distintos que no guardaban relación entre sí. Esto a pesar de que, a fin de cuentas, era el trabajo de unos lo que permitía el ocio de los demás.¹⁷⁷

Como observamos, en la civilización griega el trabajo y el ocio estaban distanciados. A partir de esta idea nos atreveremos a compararlo con nuestra época. Así como los dueños de los medios de producción tendrían un “disfrute del ocio pleno”, por el contrario, los obreros no, por el simple hecho de trabajar largas jornadas desde la mañana hasta la noche que impediría ampliar en su vida un ocio positivo¹⁷⁸. Con esto no queremos decir que hoy en día el trabajo esté peleado con el ocio, desde la conceptualización ilustrada e industrial, para que surja uno debe

¹⁷⁶ Sue, *op. cit.*, p. 79-80.

¹⁷⁷ *Ibidem*. p. 17.

¹⁷⁸ Entendamos que el ocio positivo es el “verdadero ocio”, donde entran las dimensiones del ocio lúdica, creativa, ambiental-ecológica, festiva y solidaria.

existir el otro, son complementarios; pero, afirmamos que éstos no sólo son complementarios, sino que pueden ser parte de lo mismo, ser sólo uno. A diferencia de la sociedad griega que reflejaba la acción de unos cuantos (ocio elitista), en la actualidad, es un derecho que toda persona puede acceder. Este es un somero ejemplo de las diferencias que había entre una sociedad y otra. En suma, si seguimos pensando que el ocio está apartado de nuestro ser, no vamos a poder darle el significado que verdaderamente define este concepto, por eso es primordial educar para el ocio.

A pesar de todo, es preciso hacer una división entre juego inferior y superior, el primero es el referente al tiempo de recreo o diversión, básicamente se le confiere a los niños, “el juego es para el niño lo que hay más serio; es su verdadera realidad.”¹⁷⁹ Ésta le permite captar todo lo que hay en su entorno, y así, unificar lo que observa y toca en favor del conocimiento de su mundo, función esencial de la vida infantil. Es un “modelo y reproducción de la vida total, por eso engendra alegría, libertad, contento, paz y armonía en el mundo.”¹⁸⁰ De ahí que, el juego superior se le adjudique al deporte, o a otras actividades superiores como dramatizaciones, el teatro, la danza, la música; aunque son actos creativos, también son juegos superiores, por tanto “coincide con el juego en su carácter activo, placentero y desinteresado; pero se diferencia en que requiere una organización y un esfuerzo más intensos, una competencia o emulación mayores.”¹⁸¹ Es decir, y como ya habíamos mencionado anteriormente, son reglas establecidas que unifiquen el juego en uno solo a partir de sus colaboradores. De esta manera, el juego es parte inherente del ser humano, inclusive con él aprendemos el condicionamiento humano, nuestra inserción en la sociedad, pues esta dinámica tiene implícitamente su singularidad inferior o superior, ya que “realmente no tiene finalidad alguna por eso se considera parte del ocio autotélico. La falta de finalidad hace que sea difícil precisar su valor *per se*. Sin embargo, resulta incuestionable su función de ruptura con el mundo serio y,

¹⁷⁹ Cuenca, *Ocio Humanista*, *op. cit.*, p. 104.

¹⁸⁰ *Idem*.

¹⁸¹ *Ibidem*. p. 105.

consiguientemente, su función de relajación y descanso.”¹⁸² Dicho de otro modo, la actividad lúdica, la diversión, niega todo fin de obtener un resultado en sí y esencialmente las principales características son “la evasión de un mundo de precisiones donde lo más importante es el rendimiento y el resultado objetivo; la liberación de las tensiones en un mundo lúdico en el cual se tiene control de las reglas y se acepta libremente; el ser una forma de burlarse de la realidad, transformándola en un espectáculo en el que se mueven los hilos de la vida misma.”¹⁸³

En consecuencia, entendemos por dimensión lúdica “al modo en que una comunidad vive y asume el tema de la diversión y el juego, tanto de niños como de adultos. Responde a cómo se divierten las personas en sus distintas fases de la vida, al lugar y los medios, a las relaciones que se establecen, a la importancia o falta de interés por el mundo lúdico en general.”¹⁸⁴ En otras palabras, es todo juego físico y mental que favorece las relaciones sociales, crea nuevos escenarios tanto en lo cotidiano como en lo educativo, trascienden límites, libera tensiones y mejora individualmente el sentido de diversión, pero entendido como intercambio entre personas, no importando la clase social o el lugar de donde se provenga. En este caso hablamos de la educación, ya que dentro de un salón de clases los alumnos tienen las mismas condiciones de aprendizaje, con esto nos referimos a que todos son iguales y pueden desarrollar las mismas capacidades a través del juego.

Para concluir, esta dimensión se debe comprender y posteriormente aplicar. De esta manera la educación formal nos ayuda a practicarla para que consecutivamente trascienda a lo informal, de modo que, lo lúdico abarque un conjunto de características entendidas en favor de la mejora individual y grupal, es decir, desde que nacemos hasta que morimos el ser humano debe concebir el juego o la diversión como parte de su accionar cotidiano y trasladar ésta, al ámbito educativo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, para conformar alumnos

¹⁸² *Idem.*

¹⁸³ Sue, *op. cit.*, p. 82.

¹⁸⁴ Cuenca, *Ocio humanista, op. cit.*, p. 97.

consientes y éticos ante diferentes escenarios culturales o sociales que se les pudieran presentar.

3.3.2 Dimensión Creativa

Para abordar esta dimensión debemos empezar por cuestionarnos ¿qué entendemos por creatividad? ya que no es tarea fácil brindar una conceptualización que se ajuste a este apartado. Con esto nos referimos a que hay diferentes características que engloban la creatividad como: emociones, valores, personalidad, pensamiento, percepción, conocimiento, economía, aspectos ambientales, entre otros.

Antes de abordar directamente la creatividad debemos hablar primeramente de inventar y crear para que no se confundan estas dos nociones. A saber, la Real Academia Española indica que inventar se refiere a “Hallar o descubrir algo nuevo o no conocido.”¹⁸⁵ En cambio, crear nos dice que es “producir algo de la nada”¹⁸⁶, es decir, hacer aparecer una cosa en algo ya existente, depende de la existencia de algo inventado.

De esta manera, sabemos que sin la creatividad la humanidad no hubiera evolucionado significativamente, y cuando decimos evolución nos referimos a esos inventos e ideas positivas que trajeron mejoras para la sociedad, es decir, a ese impulso de acciones “adecuadas” en las que valió la pena el trabajo realizado en beneficio de un pueblo, una comunidad, una colectividad o una nación.

Acercándonos más a la conceptualización que nos atañe y como bien ya señalábamos, la creatividad debe posicionarse en algo ya existente, es la combinación de ideas con una base de algo que ya está hecho, de tal forma que, el sujeto; dé originalidad ha algo no conocido hasta el momento, para así, formar un todo útil y funcional. En pocas palabras, el humano no puede crear a partir de la “nada”. Por tanto, considerando que parte de las ideas previas que ha

¹⁸⁵ “Real Academia Española”, [en línea], <<http://lema.rae.es/drae/?val=inventar>>, fecha de publicación, 2016, fecha de consulta: 16 de abril del 2015.

¹⁸⁶ *Ibidem.* <http://lema.rae.es/drae/?val=crear>

aprendido, podemos decir que, aunque sólo un sujeto sea el creador, el resultado en realidad es colectivo, debido a lo que aprendió de otros, la sociedad.

Las ideas anteriores solamente son un acercamiento a lo que es la creatividad, ya que esta palabra nos ofrece un mundo complejo y difícil de explicar, sin embargo, nos apoyaremos en diferentes autores para conceptualizar este término. Por ejemplo, para Lucía Velasco Tapia la creatividad es “la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas”¹⁸⁷, visión un tanto somera ya que mira solamente la capacidad de cosas “valiosas” que podrían ser relativas ante “lo nuevo”; para Huerta-Rodríguez es la “capacidad del cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original”¹⁸⁸, enfoque que se queda en un plano cognitivo y que nada más acepta cosas originales, negando cambios significativos o similares; en cambio para René Valqui Vidal es “la habilidad para cuestionar asunciones, romper límites, reconocer patrones, ver de otro modo, realizar nuevas conexiones, asumir riesgos y tentar la suerte cuando se aborda un problema.”¹⁸⁹ Perspectiva más completa que acepta riesgos y retos pero que todavía no cumple nuestras expectativas.

Por otra parte, *El Manual de Creatividad Empresarial* define la creatividad como “la habilidad para generar de manera fácil ideas, alternativas y soluciones a un determinado problema”¹⁹⁰, perspectiva un tanto concreta ante la solución de problemas porque la creatividad no solamente comprende cuestiones “fáciles”, sino es un proceso de aprendizaje subjetivo que puede resultar en ocasiones difíciles, aun así, para Fromm “La creatividad no es una cualidad de la que estén

¹⁸⁷ Velasco Tapia, Lucía (Comp.), *Desarrollo del pensamiento creativo*, Universidad de Londres, p. 7, [en línea], <https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/desarrollo_pensamiento_creativo.pdf>, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.

¹⁸⁸ Huerta-Rodríguez, “Creatividad”, en: *Habilidades directivas*, [en línea], <<http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/UnEmpresarioO/04-o.pdf>>, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.

¹⁸⁹ Valqui Vidal, René Victor, “La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones”, en *Revista iberoamericana de Educación*, No. 49, Abril, 2009, p. 3, [en línea], <<http://www.rieoei.org/expe/2751Vidal.pdf>>, fecha de publicación, 2009, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.

¹⁹⁰ “Manual de la Creatividad Empresarial”, en: *Crea-Business-Idea*, [en línea], <<http://www.interreg-sudoe.eu/contenido-dinamico/libreria-ficheros/DF33A901-08F8-95C3-7B03-B527D6991842.pdf>>, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.

dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona”¹⁹¹. Aquí observamos que no es exclusivo de ciertas personas o profesiones sino que todos los individuos podemos desarrollar la creatividad. Por ejemplo en las artes, notamos la dimensión creativa en la música, la poesía, la danza, la pintura, la literatura, entre otras. Incluso podemos encontrarla en la Historia, pues leer un libro de Historia en un proceso creativo, es decir, cuando un historiador investiga plasma sus ideas a través de un texto, desarrolla o vincula otras, crítica y reflexiona sobre otros puntos de vista, en todo caso, está llevando a cabo un proceso creativo.

La sociedad de consumo ha inventado herramientas inmersas en nuestra vida cotidiana, frecuentemente podemos leer un libro de bolsillo, escuchar buena música en un *ipod* o en el celular, ver videos o imágenes que nos bombardean diariamente. Con esto no queremos decir que realizando estas acciones se llegue a un ocio creativo, simplemente son los vehículos que pueden trascender hacia él. Ya que se necesita cierta cultura o iniciación para que pueda ser deseada o vivida como algo propia y no se quede como un medio, sino en un fin deseado. Por consiguiente, lo creativo hace posible un encuentro con el gozo trascendiendo toda realidad aparente. Ciertamente la creatividad comprende un proceso cognitivo y práctico, por esta razón para Csikszentmihalyi “La creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo”¹⁹², es una transformación de lo viejo en algo nuevo, pero siempre existiendo un cambio y aportando algo trascendental.

La idea anterior en gran medida la compartimos con Csikszentmihalyi, sin embargo, no podemos observar el intercambio exterior que influye en el individuo. En cambio, para López y Recio la “Creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de

¹⁹¹ Fromm, Erich, *El arte de amar*, citado por Esquivias Serrano, María Teresa, “Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones”, en: *Revista Digital Universitaria*, Vol. 5, No. 1, 2004, p. 4, [en línea], <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf>, fecha de publicación, 2004, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.

¹⁹² *Idem*.

situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo”¹⁹³, conceptualización que se acerca a lo que pretendemos en esta investigación, pero a pesar de todo, esta visión se queda en un plano individual y no da crédito a la influencia de nuestro alrededor.

En definitiva, este recuento de definiciones nos ayudó a comprender más ¿qué es creatividad? no obstante, la que nos ofrece Pereira y con la que estamos de acuerdo, ya que toma en cuenta lo individual y también la influencia que tiene el entorno, puesto que nos dice que “Ser creador no es tanto un acto concreto en un momento determinado, sino un continuo ‘estar siendo creador’ de la propia existencia en respuesta original... Es esa capacidad de gestionar la propia existencia, tomar decisiones que vienen ‘de dentro’, quizá ayudadas de estímulos externos; de ahí su originalidad”¹⁹⁴ y la capacidad de tomar las mejores decisiones ante situaciones en las que el exterior pudiera apoyarnos o perjudicarnos. Esta enunciación podemos retomarla en los alumnos e incluso aplicarla. Pues exige a un constante creador, es decir, ante situaciones adversas donde el exterior sea monótono, estático o no cambiante, necesariamente tenemos que echar mano de la creatividad, esto es, que el ambiente en ocasiones no ofrece o no ayuda a despertar el ser creador, sino se deben buscar alternativas fuera de nuestro alcance, y así, ante la fatalidad, poder ser creativo. Por ejemplo, el Museo de la Revolución Mexicana alberga demasiada información, cuestión que pudiera parecerse perjudicial para la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, es el docente junto con los alumnos que deberán echar mano de la creatividad. Por esta razón el profesor seleccionará, jerarquizará y dinamizará la información del museo, de forma que se cree un ambiente óptimo, lúdico, de esparcimiento; donde se hagan ejercicios los cuales contribuyan a crear las condiciones de aprendizaje en los alumnos, en el que se estimule, disfrute y origine su capacidad constante de creación. Esto por un lado y por el otro, el alumno deberá tener una actitud donde coopere con sus compañeros, eche mano de su imaginación, fluya con los

¹⁹³ *Ibidem.* p. 6.

¹⁹⁴ *Idem.*

ejercicios que el docente ha seleccionado para su beneficio, de forma que, si no llegará a saber una respuesta, por medio del dialogo, de sus conocimientos previos, de la identificación de hechos históricos o de personajes históricos trascendentales; logre crear por medio del contexto, la información, los murales o las piezas que alberga el museo una creatividad estimulada por factores externos o internos que lleve a los estudiantes a un constante “ser creador”. En otras palabras, si el entorno no nos ofrece más lo que “hay”, es el creador constante el que emerge y reinventa el ambiente o la situación en la que se encuentre. A saber, el constante “ser creador” da la oportunidad a la educación formal de desarrollar capacidades, especialmente en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, para poder reinventar y tener la capacidad como alumno o profesor de crear algo nuevo cuando estemos en lugares que no tengan nada que ofrecer.

En esta dimensión creativa del ocio es el crecimiento personal, formativo, reflexivo y de igual manera, como en las demás dimensiones, es de libre elección. Aquí el individuo toma una actitud ante la acción, lo importante no es realizar ésta, sino la actitud que se tenga ante la actividad. Lo autotélico es lo gratificante de la acción, pero tomando en cuenta elementos reflexivos de encuentro, de mejora o de apertura, de tal manera que, podamos relacionarla con la autorrealización que llevaría al individuo a un aprendizaje y una formación implícita o explícita. Es decir, llevar a cabo algo por el simple hecho de hacerlo, que conduce al sujeto a un desarrollo de crecimiento personal con una voluntariedad de elección propia motivada por el ambiente sea positivo o negativo.

Por otro lado, desarrollar la dimensión creatividad no es tarea fácil, aparte de que debe ser de elección libre, resulta en ciertas características como: ampliar la capacidad de observar, analizar y tomar decisiones. Pero estas decisiones en ocasiones deben anticiparse a una solución de problemas “nuevos u originales” o solucionar éste de forma “fácil y sencilla”. Es modificar la realidad y remediar el problema de forma óptima y concreta, “es una capacidad humana que se desarrolla en un entorno de máxima complejidad ya que exige tratar paralelamente aspectos ambientales, económicos, sociales, productivos, antropológicos, de

sostenibilidad, etc.”¹⁹⁵ Son estas las dificultades que a veces limitan al individuo —como el caso del museo— y si no preparamos a los educandos para estas situaciones, como observar y analizar; éstas quedarían lejos de su alcance como proceso creativo y la visita al museo no causaría mayor inquietud en ellos.

Pero ¿qué se necesita para desarrollar un proceso creativo? Primeramente, metodología y planificación, es decir, es una aplicación sistémica que trascienda límites y rompa barreras, que evite el azar; ya que éste no transpira y no deja su proceso a la suerte, de tal forma que, no se coarte la libertad de creación. “El proceso creativo exige, por un lado, adquirir las capacidades que permiten superar las barreras externas, ya sean aquellas propias del entorno cultural, ambiental, productivo y económico, como también las barreras internas o psíquicas, surgidas de la inseguridad por la falta de conocimientos y habilidades o de los hábitos adquiridos.”¹⁹⁶ Es toda una serie de características básicas pero al mismo tiempo complejas que se pueden desarrollar poco a poco, vislumbrando un conjunto de conocimientos base con los que se pueda superar las expectativas. También exige una capacidad de abstracción y un proceso mental de alta complejidad. Por ejemplo, actualmente la responsabilidad laboral exige cada vez más campos de especialización de conocimiento que no todos podemos llenar, esta visión de conjunto ha quedado rezagada ante trabajos tan especializados, es aquí que el ocio toma una relevancia trascendental ya que “A través de él podemos acceder a los saberes que nos faltan y deseamos tener desde una vertiente no productiva, como incremento de nuestras posibilidades y como afirmación de nuestra identidad personal.”¹⁹⁷ En otras palabras, es llevar al individuo a su máxima expresión creativa, ante retos que exijan un conocimiento y un aprendizaje que esté íntimamente ligado en su forma de ser, de vivir, de pensar y de accionar ante situaciones adversas que se pudieran presentar. De tal manera, creemos que “es una formación para el afrontamiento de situaciones presentes y futuras a lo largo

¹⁹⁵ Guilera Agüera, Llorenz, *Anatomía de la Creatividad*, Universidad Ramón Llull, FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDI, 2011, p. 17, [en línea], <<http://www.esdi.es/content/pdf/anatomia-de-la-creatividad.pdf>>, fecha de publicación, 2011, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.

¹⁹⁶ *Idem.*

¹⁹⁷ Cuenca, *Ocio Humanista, op. cit.*, p. 114.

de nuestra evolución de vida, conformándose en una de nuestras protecciones ante el daño, ante la adversidad o ante cualquier evento que produzca dolor en el ser humano.”¹⁹⁸

Efectivamente en nuestro contexto actual son cada vez más las exigencias laborales. La transformación tecnológica, educativa, económica o social llega inesperadamente, y como individuos inmersos en un sistema dinámico, las obligaciones demandan un mayor índice de capacidad creativa, solicitan acoplamientos en cambios repentinos y sin previo aviso. Estos son algunos ejemplos por el cual deben estar preparadas las personas.

El proceso creativo se desarrolla, en un porcentaje muy elevado, por la necesidad de superar dificultades de todo tipo, que suelen provenir del ejercicio de la actividad profesional en mercados altamente competitivos, globales y sin regularizar. La necesidad del proceso creativo también puede ser por autorrealización, o lo que es lo mismo, al realizar nos realizamos.¹⁹⁹

La recepción de saberes o conocimientos requiere una aptitud activa que admita absorber o crear un dialogo, que permitan un encuentro con el ámbito de desarrollo para un enriquecimiento y la apertura de la creatividad, esto es, entablar una dialéctica que desarrolle un crecimiento personal, puesto que, no debe haber fractura entre la comunicación y mucho menos dar un razonamiento por muerto. Debemos anclar nuestro conocimiento en la cultura, para que no sea un mero escenario inanimado, por tanto, nos corresponde:

...entender la potencia personal que ha entrado en los bienes culturales a lo largo del proceso de creación y que después, en la generación nueva, debe ser aceptada como fuerza viva y re-creada. Solamente en esta activa re-creación, en la auto-actividad, en el

¹⁹⁸ Fuentes Ramos, Rosa Carmen; Torbay Betancor, Ángela, “Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, No. 1, 2004, p. 6, [en línea], <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>>, fecha de publicación, 2004, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.

¹⁹⁹ Guilera, *op. cit.*, p. 18.

“aprehender”, en la “experiencia” y el “encuentro”, en el posthacer y re-hacer, la cultura llega a manifestarse como posesión viva, así del individuo como de la comunidad.²⁰⁰

La potencia personal de la que se habla en la cita anterior lleva implícitamente un desarrollo, es decir, estar en constante creación exige un mínimo de conocimientos básicos, de aprendizajes, de experiencias o de encuentro ya que “el aprender posibilita crear (re-crear) el mundo. Se trata de una instrucción potente, que tiene fuerza suficiente para dotar al sujeto de recursos culturales capaces de *vencer los elementos desfavorables del medio [y] absorber los favorables.*”²⁰¹

Para concluir esta dimensión, debemos aportar nuestra propia conceptualización de creatividad y como ésta puede ayudarnos en la educación formal para hacerla trascender a la informal vinculándola con los museos. Entendemos por creatividad, todo aquello que se pueda transformar; desde algo ya creado que se pueda reinventar. Aquí juega un papel trascendental la enseñanza-aprendizaje de la Historia en los alumnos, si desde que van a la escuela, los profesores desarrollan en los educandos la capacidad de constante creación, sea en las situaciones negativas o positivas, al momento de visitar un museo de Historia, de Ciencias o cualquier otro, y que en un primer momento no brinde nada interesante, esta capacidad deberá surgir “automáticamente”, ya que fue trabajada desde la infancia, desarrollada en la adolescencia y madurada en la adultez. Es ese continuo “estar siendo creador” del que habla Pereira y que todos debemos ampliar, aplicar, transformar, experimentar y optimizar en beneficio de uno mismo y de la sociedad.

3.3.3 Dimensión Ambiental-Ecológica

A lo largo del tiempo el hombre ha utilizado el medio ambiente a su conveniencia, si no fuera por éste, no habría avances tecnológicos, abastecimiento de comida o minerales, aprendizajes que llevaran a las personas a vivir más cómodamente, a

²⁰⁰ Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., pp. 115-116.

²⁰¹ Núñez, Violeta, “El vínculo educativo” en Hebe Tizio Domínguez, (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, España, Gedisa, 2003, p. 22.

utilizar herramientas ventajosas y aplicables en favor del humano, en pocas palabras, gracias al medio ambiente el individuo ha podido sobrevivir, desarrollarse y hasta modificar su forma de vida. Con esto no queremos decir, que el medio ambiente sea el único que influye en la sociedad, sino es una correlación ambiente-humano que desencadena inventos o nuevos aprendizajes a través del entorno.

A saber, el dialogo entre el humano-ambiente da sentido a una realidad, pero ésta está determinada por el clima, la sociedad, la cultura o el modo de interactuar con el ambiente. Es decir, cada zona, región, lugar o país tiene su manera de vivir el ocio.

Igualmente esta dimensión comprende varias acepciones, entre las que encontramos la diferencia de espacios y entornos. Los primeros se refieren a toda la infraestructura de ocio enfocado directamente al usuario y actividades específicas, son todos los espacios de ocio concretos, como los museos, los bares, los teatros, los cines, entre otros. En cambio, los segundos se enfilan a las zonas donde se puede desarrollar una actividad de ocio, como son los lugares históricos, las áreas monumentales o artísticas, así como, las zonas naturales (playas, montañas, ríos o zonas verdes).²⁰² Ésta, no necesariamente, está determinada para que se realice solamente una acción, por ejemplo, en la playa, podemos desarrollar distintas actividades como: nadar en el mar, jugar voleibol o futbol, comer, leer, subirse a la lancha, dar un paseo turístico en motocicleta, cuatrimoto o en bicicleta, entre otras cosas; basándonos en los lugares históricos, pongamos de ejemplo, el zócalo de la capital, ya que ahí se pueden llevar actividades como patinar, andar en bicicleta, llevar a cabo propuestas artísticas, teatro al aire libre, cine, conferencias, conciertos musicales, ferias de libros, de comida o manifestaciones de todo tipo.

Por otra parte, como ya habíamos dicho al inicio de esta dimensión, la relación del ser humano con la naturaleza y la constante transformación del medio ambiente determinan al ser humano, específicamente, con la Revolución Industrial

²⁰² Vid. Cuenca, *Ocio Humanista, op. cit.*, pp. 126-127.

se marcaron modelos económicos que influyen claramente en el accionar humano, en consecuencia, la población se incrementó y se concentró en las grandes urbes. Asimismo, el crecimiento industrial está acabando con las áreas verdes y cada que se aproximan las vacaciones, el ideal de las conglomeraciones es viajar a las zonas verdes libre de “contaminación y estrés”. Pero en este caso ¿qué entendemos por dimensión ambiental-ecológica? Un acercamiento a este ocio y como bien dice Manuel Cuenca Cabeza son:

...todas aquellas actividades de ocio que tienen lugar en un marco de “aire libre”, siendo esta circunstancia un motivo esencial de su interés. Su variedad aumenta de día en día. Fácilmente vienen a nuestra mente acciones tan dispares como el paseo al aire libre, la vida de ocio en los parques, el turismo rural o ecológico, la jardinería, algunos deportes al aire libre o, incluso, las vacaciones en la playa o la montaña.²⁰³

El encuentro gratificante de estas acciones propicia en los humanos, una vida armónica, una conciencia y educación ecológica en beneficio de la naturaleza, además de ciertas particularidades como individuo a favor de la sociedad como la higiene, la salud y la limpieza, así como el restablecimiento del equilibrio interno y externo.

Ante todo, debemos tener cuidado al llevar a cabo nuestras experiencias de ocio ya que una “actividad de ocio puede mejorar o dañar el entorno natural (nosotros y nosotras formamos parte del entorno). En algunos casos, el impacto sobre el entorno natural impone algunas consideraciones que deberían influirnos a la hora de optar por determinadas experiencias de ocio.”²⁰⁴ Es decir, tenemos que cuidar las zonas verdes y no por desempeñar o llevar a cabo la actividad deseada deterioremos el entorno natural, histórico o artístico.

Las citas anteriores no esclarecen en gran medida la conceptualización deseada que buscamos en esta dimensión, simplemente se dicen las actividades, las precauciones y los lugares donde se desarrolla, más el conjunto de éstas. Por tanto, presentamos otra interpretación, la cual nos dice que es “una dimensión

²⁰³ *Ibidem.* p. 129.

²⁰⁴ Bayón, *op. cit.*, p. 12.

vinculada al desarrollo de la recreación al aire libre y al turismo que, habitualmente, es un desplazamiento en el que se busca estar o conocer un lugar determinado por sus características,²⁰⁵ o por las vivencias donde prevalece la diversión, la relajación y la recreación en entornos naturales. De tal forma que, en este tipo de ocio es difícil entender la dimensión ambiental-ecológica separada del medio ambiente. Es por ello que debemos hacer la división entre lo ambiental de lo ecológico y conjugarlos en un solo concepto que nos ayude a integrarlos. El primero se establece cuando el medio ambiente deja de ser un aspecto adicional de la experiencia de ocio y pasa a formar el núcleo central. En cambio, el segundo concibe el encuentro con la naturaleza, de tal manera que, la dimensión ambiental-ecológica la entendemos como “la satisfacción desinteresada que nos produce el encuentro con un medio ambiente deseado, sin que importe esencialmente la actividad gracias a la que se produce.”²⁰⁶ Ésta, abre la posibilidad de vivencias en todo tipo de ambientes, ya sea como participante u observador consciente.²⁰⁷

Por otra parte, esta dimensión no solamente se relaciona con el entorno natural, sino también con el físico, social, cultural, personal y comunitario, pero claramente unida a la naturaleza y al medio ambiente. Es claro que algunas comunidades respetan y están más relacionadas con el entorno. Ellas emiten y a la vez transmiten al observador información sobre su arquitectura, forma de

²⁰⁵ *Ibidem.* p. 28.

²⁰⁶ Cuenca Cabeza, Manuel, “El ocio como ámbito educativo: Reflexiones desde el deporte”, en: *Intervención en conductas motrices significativas*, Universidad de Deusto, p. 190, [en línea], <http://ruc.udc.es/xmlui/bitstream/handle/2183/9811/CC_40_2_art_14.pdf?sequence=1>, fecha de consulta: 28 de abril del 2015.

²⁰⁷ Cuando hablamos de observador consciente nos referimos a la utilización de métodos y técnicas de recolección de información que permiten al individuo reconocer aspectos propios de la realidad. En otras palabras, son los “aspectos [que] permiten analizar, describir, inferir, interpretar, aprobar o rechazar la formulación de teorías sobre los procesos; así como diagnósticos de realidades y modelos de intervención, todos ellos fundamentados en datos obtenidos de la observación. [...] [en todo caso, es] estar consciente de la existencia de diferentes posturas [y compararlas]...” Campos y Covarrubias, Guillermo; Lule Martínez, Nallely Emma, “La observación, un método para el estudio de la realidad”, en *Revista Xihmai*, Vol. VII, Núm. 13, Enero-Junio 2012, p. 51, [en línea], <<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf>>, fecha de publicación, 2011, fecha de consulta: 10 de junio de 2016.

pensar, de actuar, sobre sus parques, catedrales, plazas y hasta mercados. De tal forma que, hay una conciencia sobre su patrimonio cultural e histórico. Todo esto lo puede concebir una sociedad con el entorno y el espacio proyectado desde sus bases históricas creando conciencia, de que la naturaleza y lo que nos rodea, es parte inmersa de nuestra cotidianeidad, sensibilidad y percepción. Si todo esto lo enseñamos a los alumnos a la hora de visitar un museo, se darán cuenta que diversidad de culturas se relacionan con el medio ambiente. Por ejemplo, gran cantidad de culturas ven como dioses al sol, la luna, la lluvia, la tierra, el viento o el cielo, su cosmovisión se permea del medio ambiente y del entorno, le dan significación y un sentido a su entorno, sea físico o espiritual.

Por otro lado, los espacios y entornos están inmersos dentro de las escuelas, observamos que distintas instituciones de Educación Media Superior y facultades en México tratan de rescatar las zonas verdes con distintas funcionalidades, y además, los espacios, como ludotecas, teatros, cines, auditorios, canchas de fútbol *soccer*, americano o baloncesto. Notoriamente estas actividades, son extra clase y se llevan a cabo por gusto, generalmente después de las largas jornadas académicas o como simple descanso de la rutina diaria que libera tensiones haciendo ejercicios físicos o mentales al aire libre. Las escuelas proponen estos ambientes naturales a los estudiantes como forma de hacer más amena y armoniosa su instancia en dichas instituciones, ya que a lo largo de la vida escolar, si pensamos en los años que podrían estar como educandos en una entidad escolar (15 a 20 años aproximadamente); contando desde la educación básica hasta la superior —bastante tiempo—, bien podría atrofiar la mente si no hubiera tiempo libre entre una y otra clase, o por el contrario con la ausencia de un profesor, es benéfico tener entornos naturales o espacios determinados para llevar a cabo actividades recreativas que ayuden al alumnado a tener una instancia tranquila y plena. Inclusive, el aula puede ser un ambiente en sí mismo, pues al combinarlo con otros espacios o ambientes refuerza los aprendizajes.

De cualquier modo, en fines de semana es cuando los estudiantes tienen la oportunidad de visitar otros espacios “diferentes” a los de la escuela, ya sea al aire

libre o lugares cerrados como forma de ocio positivo o complementario a lo que se pudo aprender en clase.

Se manifiesta en usos y hábitos de fines de semana, en el cuidado del entorno natural y en la conciencia ecológica expresada en los objetivos colectivos que se plantean. La dimensión ambiental-ecológica del ocio expresa la sensibilidad ciudadana sobre los impactos de las actividades de ocio y ayuda a planificar un desarrollo sostenible que respete la armonía medioambiental.²⁰⁸

Para concluir esta dimensión debemos retomar algunas de las interpretaciones que se arrojaron en este apartado y vincularlas con la enseñanza en la escuela. A saber, las enseñanzas de los profesores hacia los estudiantes deberían trascender en respeto hacia los entornos y los espacios, sean naturales o históricos. Con esto queremos decir que si educamos para el ocio se respetarán y además convivirán con su ambiente de forma “adecuada”, no dañando la naturaleza y desarrollando actividades al aire libre sin perturbar o transgredir las zonas verdes, conformando así, nuevos aprendizajes, ampliando diversas capacidades o interactuando y diversificando lo aprendido en la escuela para una mejor comprensión de la realidad, pues respetando y valorando este tipo de lugares o zonas, en tanto que ha sido alterado por el hombre tiene una implicación histórico-cultural, entonces, el espacio o ambiente es un fenómeno en sí mismo.

3.3.4 Dimensión Solidaria

Para empezar a hablar de esta dimensión partiremos de la definición etimológica de solidaridad. Ésta nos dice que “proviene del latín *solidus*, sólido, y significa la estabilidad y firmeza con que varias partes se unen.”²⁰⁹ En otras palabras, hace referencia a lo compacto, fuerte, consolidado, es un hábito que se desarrolla a través del tiempo y se empieza a inculcar desde la niñez en el seno familiar o escolar.

²⁰⁸ Cuenca Cabeza, Manuel, *Ocio y formación*, Bilbao, España, Universidad de Deusto, Documentos de Estudios de Ocio No. 7, 1999, p. 22.

²⁰⁹ Durán, María Ángeles, “Los límites de la solidaridad”, p. 1, [en línea], <http://digital.csic.es/bitstream/10261/109318/1/El%20concepto%20de%20solidaridad_Diccionario%20de%20la%20Solidaridad_Arino.pdf>, fecha de consulta: 30 de abril del 2015.

Este concepto en plena madurez obedece a la ayuda desinteresada, a esa satisfacción de hacer algo por los demás por el simple hecho de hacerlo. Es pensar en el “otro” manteniendo un mundo más humano colaborando entre personas pero, dejando a un lado la clase social, color de piel, país o región.

En la dimensión solidaria no importa en sí la actividad con la que se ayude al prójimo, lo que realmente interesa es el favor que se brinde a los demás, es la voluntariedad no remunerada, es una participación altruista llena de reivindicación, de experiencia, de encuentro comunitario que conduce a una necesidad gozosa de compartir con los “otros”.

En todo caso es la participación ciudadana de un ocio comunitario, es movilizar a los demás y ser partícipes de la misma actividad que se promueve. Del mismo modo, la “vivencia de un ocio solidario es un signo de calidad humana y de sensibilidad. Su desarrollo se corresponde con comunidades abiertas, en las que madura la responsabilidad y el compromiso, cuyo fundamento descansa en la voluntariedad y la libre elección.”²¹⁰ Es el potencial de desarrollo maduro (solidaridad) que le puede dar la población a la comunidad.

Ahora bien, la dimensión solidaria se hace realidad con base en tres manifestaciones. La primera se refiere a la comunicación, que propone la difusión de ideas positivas, es decir, en la medida en que se divulguen estas ideas se está siendo solidario. La segunda es la cooperación, básicamente es la participación de las distintas partes en un proyecto cuyos beneficios están compartidos entre las partes involucradas, fundamentalmente son las actividades sin una remuneración económica, simplemente son satisfactorias, y finalmente, tenemos la ayuda, que transmite entrega desinteresada ya sea en favor de los “otros” o de ideas estipuladas, es una apertura personal y el simple gozo de ayudar.²¹¹

Pero, para nuestros fines ¿de qué sirve que los estudiantes consideren esta dimensión solidaria en su vida cotidiana? Si analizamos más este concepto

²¹⁰ Cuenca, *Ocio y formación*, op. cit., p. 23.

²¹¹ Vid. Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., p. 136.

debemos entender que la solidaridad, si la aplican día a día, por ejemplo en las culturas indígenas, afrodescendientes o en pocas palabras, las minorías, no serán indiferentes y comprenderán que han sido a lo largo de la Historia las menos tomadas en cuenta. Con esto no queremos decir que solamente se sea solidario con las minorías, sino que el individuo debe serlo con cualquier persona, el ciudadano en general, es decir, con el mero hecho de ceder el asiento en el transporte público, decir gracias o ayudar a la gente sin importar la cultura o situación, se es solidario. Es por ello que creemos que el museo es un buen espacio, además de histórico, divulgador e informático, que representa una época determinada, es promotor de observadores consientes ante situaciones pasadas o presentes, que pueden ayudar a entender que la solidaridad se desplaza desde un plano personal a lo social en beneficio de una comunidad.

También, los alumnos pueden comprender a partir de la empatía con relación al aprendizaje de la Historia, promover un sentimiento de solidaridad para con algunos personajes históricos, la sociedad, así como la ideología imperante en un momento dado, y del mismo modo, el estudiante tendrá la capacidad de entender las decisiones tomadas con base en el contexto en que se desarrollaron, por ejemplo, en la medida en la que el alumno sea empático y solidario con la forma de pensar de los individuos del siglo XIX o cualquier otro puede vincular sus propios conocimientos con los del pasado y, ya sea que esté de acuerdo no con la forma de pensar, podrá asumir una postura crítica y argumentada ante las mismas considerando las causas y motivos que tuvieron aquellas personas para conducir sus decisiones.

Un experto o dinamizador no puede ser una persona cualquiera, necesita tener las ideas claras sobre qué y cómo quiere que ocurra la experiencia de grupo y la labor que se le encomienda. Es una persona que necesita preparación, ayuda, comunicación con otras experiencias similares y, por supuesto, actualizarse en los nuevos modos de acción y organización.²¹²

²¹² *Ibidem.* pp. 137-138.

Por esta razón, entra en juego las creencias, el ser político, la ética, la religión, la cultura, el contexto y la época. A saber, cada comunidad tenía sus propias opiniones, se conducían de tal modo que practicaban la unión, la fuerza y la estabilidad. Por ejemplo, en el museo de la Revolución Mexicana se podrán observar las diferentes facciones, la política que promovían, como estaban organizadas y por supuesto, el desenlace de cada una de ellas.

Por otra parte y como decíamos en líneas anteriores, si se comprende la dimensión solidaria, el alumno no solamente será solidario con su cultura, con su población, con su país, sino que habrá vínculos comunitarios tan fuertes que el alumno tomará las decisiones “correctas” ante situaciones adversas. Asimismo, la solidaridad generará en el educando identidad colectiva e individual. Y si ésta, además la traspasa a sus compañeros y la esparce como forma de vivencia primordial, afirmará las enseñanzas aprendidas en clase, respetará y ayudará a las demás personas desinteresadamente.

En suma y para concluir, creemos que la dimensión solidaria está presente cada día de nuestra vida, es decir, cuántas veces hemos visto, en el metro, en el microbús o en el metrobús que las personas seden el lugar a personas discapacitadas, embarazadas, ancianos, con niños en brazos, entre otros. Se solidarizan ante su condición y ayudan al “otro” desinteresadamente. Por esta razón, es que nos quedamos con la definición que nos ofrece Fernando Bayón Martín la cual nos dice que es “un ocio entendido como satisfacción enraizada en el hecho de ayudar desinteresadamente a otras personas, independientemente de la actividad realizada en sí misma. Se concreta en la acción de grupos de voluntariado o asociaciones de ocio, abundantes en comunidades abiertas, en las que madura la responsabilidad y el compromiso. Su fundamento descansa en la voluntariedad y libre elección.”²¹³ Dicho de otro modo, es un constante promotor de humanidad ante diferencias culturales. Se siembra desde la niñez, se promueve en la adolescencia y se reafirma y se práctica en la adultez. Esto es, que si lo enseñamos desde la edad más temprana se practicará diariamente.

²¹³ Bayón; Cuenca; Madariaga, *op cit.*, p. 28.

3.3.5 Dimensión Festiva

Como en las otras dimensiones empezaremos por la definición etimológica de fiesta, la cual nos dice que viene del latín *fiesta* (singular) o *festum* (plural) y quiere decir rito social o como bien lo dice la Real Academia Española es una “Reunión de gente para celebrar algún suceso, o simplemente para divertirse.”²¹⁴ Son acciones sociales que unen a la comunidad, en el instante de la fiesta se autoafirma la colectividad, individualmente da apertura a los demás, se conjuga una socialización, se presenta una ruptura de la cotidianidad, se demuestra un sentido de pertenencia y se muestra un heterodescubrimiento. Todos estos elementos los podemos encontrar en las fiestas tradicionales como: el 15 de septiembre (Independencia de México), el día de la Virgen de Guadalupe, el día de las Madres, entre otras.

Específicamente este ocio prevalece sobre lo compartido, es la dimensión destacada en experiencias, no tanto individuales sino grupales, es decir, la justificación se manifiesta desde la vivencia grupal. Es la riqueza, no en sentido monetario o de pago, sino existencial que se vive en un día y en un tiempo determinado. Pero que a veces puede trascender límites más allá del tiempo.

También esta dimensión permite visualizar una realidad comunitaria que se opone a la cotidianidad, a lo mecánico, con esto no queremos decir que lo mecánico esté en que se haga cierta fiesta anualmente, sino en el rompimiento de nuestra vida laboral o académica, en una palabra, rutina. Por ejemplo, se rompe con la rutina en la fiesta de inicio de un año nuevo, la celebración de la navidad, en algunos casos y dependiendo de la persona el festejo del cumpleaños, el aniversario de boda, el día de los reyes magos, entre otros.

Ante todo, la fiesta provoca regocijo, entretenimiento y alegría. Es un ocio gozoso que tiene sentido cuando se comparte con los “otros” o con alguien más. Es un estado placentero que se acciona cuando se presenta la celebridad, el

²¹⁴ “Real Academia Española”, [en línea], < <http://dle.rae.es/?id=HsJMQkH>>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 4 de mayo del 2015.

dinamismo en sintonía con los demás y sobretodo una mudanza de actividad comúnmente usual, o en todo caso:

La dimensión festiva del ocio posibilita unos niveles de disfrute elevados; y esto no sólo cuando se participa en el acto festivo sino que, tanto la experiencia de preparar una fiesta como posteriormente de recordarla, proporcionan sensaciones placenteras. Se ha de vivir la experiencia, tanto de la preparación como de la participación en actos festivos, puesto que posibilita la puesta en práctica de habilidades relacionadas con la organización y el trabajo y genera sentimientos de bienestar por la unión con los demás.²¹⁵

A saber y como bien se indica, se manifiesta un espacio de libertad, es un tipo de ocio no útil, simplemente se deriva el esfuerzo del pueblo, sin embargo, con las palabras “no útil” nos referimos a que la festividad en sí es llevada a cabo por gusto, la utilidad de ésta recae en la misma existencia de ocio por antonomasia, no es algo que esperen los organizadores o los asistentes como recompensa, es la afirmación de nuestra personalidad en grupo, en colectividad, en sociedad, en cohesión con los demás, en identidad, en solidaridad y en la llamada pervivencia de creencias y costumbres que tanto nos caracterizan como humanidad.

Por otro lado, la preparación de una fiesta, puede tardar días, meses o años. Pondremos un patrón muy burdo pero que puede ejemplificar este apartado, como es la vida académica de los jóvenes universitarios, ya que hablamos de preparación, “normalidad” y festividad. Primeramente, los chicos se preparan y desarrollan antes de ingresar a la universidad, es decir, el Colegio de Ciencias y Humanidades durante tres años prepara a los chicos para la elección de una carrera y una profesión en particular; en el momento que ya saben lo que van a estudiar, las enseñanzas y los aprendizajes se conjugan y toda esa preparación rinde frutos, pues son aceptados en la universidad. Por consiguiente, si hablamos de normalidad es cuando asisten diariamente a clases ya siendo estudiantes matriculados en la entidad superior, y finalmente la festividad, se comprende que durante los cuatro o cinco años de estudio en que se finaliza la carrera

²¹⁵ “Ocio para vivir mejor”, en: *Escuelas Idea Sana EROSKI*, julio-agosto, p. 8, [en línea], <http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/14/escuela_9/escuela9_ocio.pdf>, fecha de publicación, 2000, fecha de consulta: 4 de mayo del 2015.

universitaria, se conjugan en la fiesta de graduación y en todos los aprendizajes adquiridos. Este ejemplo parece simple, no obstante, refleja que una festividad cuando se va acercando afecta a todos los participantes y los modifica de formas diversas. Dado que la graduación es el fruto o festejo de haber finalizado un proceso, en éste se concibe una planeación, una ejecución y una remembranza o recuerdo de la festividad.

Por otra parte, en algunas regiones o comunidades se paraliza la sociedad, es decir, nadie trabaja, sus acciones diarias se rompen para dar paso a la celebración, es el fin en sí mismo durante algunos días o semanas. Por ejemplo, podemos mencionar el Festival Cultural Cervantino que se lleva a cabo cada año durante varias semanas, donde países extranjeros y Estados de la República Mexicana son invitados y muestran una porción de sus tradiciones y costumbres.

Pero ¿cómo repercute este ocio en los estudiantes de Educación Media Superior? ¿qué relación tienen con la dimensión festiva? y ¿cómo podemos vincularla con la enseñanza-aprendizaje de la Historia y los museos? Para contestar estas preguntas podemos ejemplificarlo con una de las festividades que hacían una de las culturas prehispánicas emblemáticas de nuestra región, como es el caso de la cultura *mexica*, ya que cada 52 años celebraban el “fuego nuevo” o la coincidencia de los dos calendarios, el año solar, *xihuitl* de 365 días, y el *tonalpohualli* o calendario adivinatorio de 260 días.²¹⁶ Si comprenden esto los alumnos sabrán que los *mexica* dividían en 18 meses con 20 días cada mes el calendario (360 días), y los otros 5 días (para dar 365 en total), los consideraban “huecos” o nefastos. “Pero lo que constituye la grandeza de este pueblo es haber aceptado este mundo tal como lo veía. Su pesimismo es activo. No se traduce en abatimiento o indolencia, sino en el entusiasmo de que hizo gala en la guerra sagrada, en el servicio de los dioses, en la construcción de las ciudades, en la expansión de sus imperios.”²¹⁷ Si los alumnos entienden que cada mes tenía su propio nombre y aparte lo designaban a un fenómeno natural, percibirán que

²¹⁶ Vid. Soustelle, Jacques, *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

²¹⁷ *Ibidem*. pp. 123-124.

durante los 20 días que perduraba un mes, se celebraban ritos y festividades que caracterizaba a esta cultura. Pero, si complementamos la enseñanza de la historia con algunos museos o sitios arqueológicos que complementen esta información de la cosmovisión mexicana, el alumno tendrá una perspectiva completa de lo que las festividades representaban en dicha sociedad. En todo caso, provocar en el estudio la festividad, puede ser ir a la escuela, ya que aprender se convierte en un gozo, entonces, la entrega de trabajos, las exposiciones en clase pueden relacionarse con el ocio festivo, son un festejo, poseen un proceso de celebración, de demostrar la culminación de algo o la finalización de un ciclo escolar. Todo ello lleva al estudiante esta orientación de disfrutar el aprender.

Como observamos a partir de un ejemplo de la dimensión festiva, podemos enseñar Historia, comprenderla y verificar las festividades cambiantes que siguen persistiendo en la actualidad. Sabiendo de antemano, su origen, sus cambios, la continuidad y la dinámica o los lugares donde se llevan a cabo dichas celebridades. De tal manera que, podamos significar y ser parte de la festividad. Por esta razón, nos apoyamos en la conceptualización de Fernando Bayón Martín, Manuel Cuenca Cabeza y Aurora Madariaga Ortuzar en su libro *Educación y ocio* y entendemos la dimensión festiva, pues esta nos dice que:

La dimensión festiva se refiere a las experiencias extraordinarias que tienen lugar gracias a las fiestas. La fiesta, entendida como manifestación extraordinaria de ocio, permite llevar a cabo vivencias que se apartan de lo racional y consiguen la cohesión comunitaria. La dimensión festiva del ocio permite identificar a las comunidades, visualizando la realidad desde una cara opuesta a la vida cotidiana, a la organización racional y a la rutina. La fiesta, como experiencia eminentemente grupal, permite hablar de ocio compartido y social frente al ocio individual en sí mismo.²¹⁸

Esta definición abarca a nuestro entender, una cohesión social, importante para la enseñanza-aprendizaje de la Historia, además permite identificar las comunidades y sus diversas festividades, importancia que se observará en el museo. Por esta razón, ve las celebraciones elementalmente grupales, vivenciando las actividades colectivas y no individuales. En suma, el alumno experimentará de otra manera las

²¹⁸ Bayón; Cuenca; Madariaga, *op. cit.*, p. 28.

festividades de su cultura y de otras sociedades, sean éstas lejanas (a través de la historia), ajenas o actuales. Y de esta forma, el educando será un observador consciente, además de una persona participativa ante las diferentes festividades que se le pudieran presentar.

A manera de síntesis, en el siguiente cuadro se presentan las cinco dimensiones del ocio autotélico, éstas representan nuestra postura, pues son las que más se adaptan a lo que buscamos en esta investigación.

Dimensiones del Ocio Autotélico	
Dimensión lúdica	Se entiende como el “modo en que una comunidad vive y asume el tema de la diversión y el juego, tanto de niños como de adultos. Responde a cómo se divierten las personas en sus distintas fases de la vida, al lugar y los medios, a las relaciones que se establecen, a la importancia o falta de interés por el mundo lúdico en general.” ²¹⁹ En otras palabras, es todo juego físico y mental que favorece las relaciones sociales, crea nuevos escenarios tanto en lo cotidiano como en lo educativo, trascienden límites, libera tensiones y mejora individualmente el sentido de diversión, pero entendido como intercambio entre personas, no importando la clase social o el lugar de donde se provenga.
Dimensión creativa	Es un estado del individuo en el que está creando continuamente, no en un acto concreto o un momento determinado, sino un “estar siendo creador” ante situaciones adversas, no optimas, de ahí su originalidad. Es la capacidad de enfrentar la propia existencia, tomar decisiones que viene de dentro, quizá ayudadas de estímulos externos. ²²⁰ Es por tanto un proceso creativo que

²¹⁹ Cuenca, *Ocio humanista, op. cit.*, p. 97. Véase la cita número 184 *supra*.

²²⁰ Esquivias, *op. cit.*, p. 6. Véase la cita textual número 194 *supra*.

	requiere, capacidades que permiten superar las barreras externas como el entorno cultural, ambiental, productivo y económico, o internas; donde surgen de la inseguridad, por falta de conocimiento, de habilidades o hábitos adquiridos. ²²¹
Dimensión ambiental-ecológica	Es “la satisfacción desinteresada que nos produce el encuentro con un medio ambiente, [con el espacio o entorno] ²²² deseado, sin que importe esencialmente la actividad gracias a la que se produce.” ²²³
Dimensión solidaria	Se entiende como una ayuda desinteresada hacia otras personas, independientemente de la actividad realizada en sí misma. Es la acción de grupos de voluntariados, abundantes en comunidades abiertas en las que madura la responsabilidad y el compromiso. Su principio se basa en la voluntariedad y libre elección. ²²⁴
Dimensión festiva	Se entiende como las “vivencias que se apartan de lo racional y consiguen la cohesión comunitaria. La dimensión festiva del ocio permite identificar a las comunidades, visualizando la realidad desde una cara opuesta a la vida cotidiana, a la organización racional y a la rutina. La fiesta, como experiencia eminentemente grupal, permite hablar de ocio compartido y social frente al ocio individual en sí mismo.” ²²⁵ En otras palabras, la dimensión festiva no es una vivencia exclusivamente individual, pues ésta tiene sentido cuando se comparte y se saca de las actividades diarias al sujeto, para convertir la festividad en algo no rutinario, dado que su práctica requiere un estado de

²²¹ Guilera, *op. cit.*, p. 17. Véase la cita textual número 196 *supra*.

²²² Para entender a que nos referimos con espacio y entorno, ver el subcapítulo 3.3.3 *Dimensión Ambiental-Ecológica* donde se desarrollan detalladamente estos conceptos.

²²³ Cuenca, “*El ocio como ámbito...* *op. cit.*, p. 206. Véase la cita número 226 *supra*.

²²⁴ Bayón; Cuenca; Madariaga, *op. cit.*, p. 28. Véase la cita número 213 *supra*.

²²⁵ *Idem*. Véase la cita número 218 *supra*.

ánimo, libre consentimiento y un espacio de libertad.

3.4 Aprendizaje como gozo

Como hemos dicho anteriormente el mediador (profesor-museo) juega un papel primordial en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Pero si esta enseñanza y aprendizaje no lleva un proceso formativo; la experiencia gratificante, la libre elección y especialmente el autotelismo no llegarán a su expresión más suprema. También mencionamos que en el concepto de aprendizaje se deben desarrollar las condiciones o propiciar éstas desde la educación formal, o en todo caso, que el alumno por sí solo, después del proceso continuo que deben desatar los docentes llegue; sino a concluir, sí a prolongarse durante toda la vida para una educación informal.

Ahora bien, la aproximación experiencial que los estudiantes pueden vivenciar desde la educación formal será conforme se desarrolle el aprendizaje individual o se presenten los diversos contextos semejantes a su realidad, ya que “cada persona tiene una definición personal de ocio que es el producto de las experiencias personales y las influencias situacionales y sociales.”²²⁶ Estas experiencias no surgen por si solas, hay que acostumbrar a los educandos en todo su proceso formativo-académico a gozar lo que aprenden, a crearse nuevas experiencias; optimizando sus conocimientos y dando aplicabilidad en su vida cotidiana para tener un vínculo entre educación-escuela-conocimientos y además gozar lo que se aprende.

En este caso ¿qué entendemos por gozo? Uno de los primeros sinónimos que nos viene a la mente es relacionarlo con el placer, pero un placer trivial que se quede en un plano superficial, en los puros sentidos, que no se interiorice o no haya *feedback*²²⁷ (retroalimentación) de lo que se está experimentando por

²²⁶ Susana, Gorbeña; Martínez, Silvia, “Psicología del ocio”, en Manuel Cuenca Cabeza (Dir.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*, España, Universidad de Deusto, Documentos de estudio de ocio núm. 31, 2006, p. 126.

²²⁷ El *Feedback* es un “término inglés referido a la retroalimentación en el ámbito educativo, se identifica con la respuesta que se obtiene tras una conducta que provocará o no su repetición, [repetición que lleva

placentero, es decir, “el placer es pasivo, homeostático; el disfrute [gozo] es algo activo, que implica crecimiento, cambio, porque lo que ya dominamos nos aburre y buscamos nuevos retos.”²²⁸ Es por ello que su uso común y para nuestros propósitos, es mejor hablar de gozo como un concepto más amplio que lleva consigo mismo una vasta posibilidad de reflexionar, compartir o cambiar lo que se está aprendiendo.

A saber, el gozo intelectual al que haremos referencia, representa como bien nos dice Jorge Wagensberg, el momento exacto en el que el hombre cae en una nueva comprensión o intuición, esto es, experimentar y ampliar su dominio de vigencia, por ejemplo, tener un mínimo de entendimiento de una situación común entre una diversidad posible, entender que la variedad de casos conllevan a una establecida esencia; oculta o no, entre más grande sea el salto comprensivo, más será el gozo intelectual.²²⁹ En lo que respecta a la intuición Wagensberg nos dice que:

...es experimentar un roce entre dos estados de la mente, un roce entre la incertidumbre resuelta y la incertidumbre por resolver, un roce entre lo percibido por primera vez y lo percibido por segunda vez, un roce entre lo comprendido y lo que se pretende comprender, entre lo ocurrido y lo que aún ha de ocurrir, entre lo ocurrido aquí y lo ocurrido allí. La intuición también tiene sus grados según sea la intensidad y nitidez del roce mental. La intuición es una especie de revelación de la propia mente, y se reconoce, entre otras cosas, por el gozo intelectual que trae bajo el brazo. Una intuición tiene el mismo rango cognitivo que una comprensión.²³⁰

Podemos decir que la intuición es un paso más allá de lo que ya se entiende, y en consecuencia, de lo que se piensa comprender. Es una estancia en la que el sujeto ha comprendido algo en un pasado-presente, y debido a ello, se pretenda comprender algo más en un futuro, en todo caso, es algo que se comprende pero

consigo pautas para la corrección y mejora].” Beltrán Lleva, Jesús A., (Coord. Gral.), *Enciclopedia de pedagogía*, España, Universidad Camilo José Cela, ESPASA, Tomo 5, 2002, p. 1049.

²²⁸ *Ibidem.* p. 128.

²²⁹ *Vid.* Wagensberg, Jorge, “El gozo Intelectual (extractos)”, en: *scribd.*, [en línea] <<https://es.scribd.com/doc/181491241/El-gozo-intelectual-Extractes-Wagensberg-pdf>>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.

²³⁰ *Idem.*

se quiere optimizar la capacidad mental de lo que se ha percibido. Es un gozo intelectual en el que se hacen conscientes una serie de interrogantes que han ampliado la capacidad de respetar el contexto en el cual se vive, para así, buscar similitudes y diferencias.

De esta forma, Wagensberg propone tres fases que nombraremos y parafrasearemos a continuación. La primera es el *estímulo*, fase desordenada e informal, donde se concibe que se quiere conocer, sin ésta no se podría iniciar el proceso cognitivo, ya que no habría nada que perseguir, por tanto, cuenta mucho el estado de ánimo, es decir, sino se desata en el alumno la curiosidad de aprender algo más, no se estimulará sus capacidades, o todo lo contrario, si se estimula un conocimiento adecuadamente el alumno querrá saber más. Tomemos en cuenta que no solamente los estímulos se desatan en la educación formal, sino también por una conversación o para tener una conversación, para comprender o para hacer comprender, de tal forma que, éstos nos los puede proporcionar otra persona, algún video de interés, una serie histórica que motive el aprendizaje, leer un libro interesante, o para nuestros fines; visitar un museo. La segunda fase denominada la *conversación* (panificable e inmersas en las otras dos fases), establece tres tipos de conversación, primeramente tenemos la conversación con la realidad que se refiere a ver, escuchar, observar, tocar o experimentar. El segundo tipo es la conversación con el prójimo, que instituye hablar con colegas, alumnos, amigos o familiares, y finalmente, tenemos la conversación con uno mismo donde se reflexiona y piensa. Esta fase no está alejada de la primera y la última; aquí es donde se adquiere nuevo conocimiento. Por consiguiente y para terminar con las tres fases que propone Wagensberg y de la que ya se ha conversado en párrafos anteriores, tenemos la fase llamada *la comprensión y la intuición*. Esta es la que más se acerca a lo que denominamos gozo intelectual porque como se ha dicho, es caer en algo; o como coloquialmente se dice ¡ya me cayó el veinte!, el intuir despega y se aterriza de una vieja respuesta hacia una nueva, elementalmente la intuición está ligada a la comprensión, es la revelación de un aprendizaje, en otras palabras, el gozo intelectual “Es la hora de la verdad,

el clímax de todo —eso cognitivo—, el gozo que acompaña toda nueva comprensión o intuición, toda nueva armonía o todo nuevo ritmo.”²³¹

En resumen, en la primera fase (*estímulo*); coexisten la conversación y comprensión, en la segunda fase (*conversación*); es alentada por estímulos y comprensiones previas y la tercera fase (*comprensión*); preexiste un tipo de comprensión nueva que es alentada por una conversación.

Esta conceptualización que nos ofrece Wagensberg no está demasiado alejada de la que propone Luis Armando Aguilar, la cual nos dice que “La satisfacción intelectual consiste en el gozo interno de buscar y encontrar -o mejor dicho de ir encontrando- la verdad. Es la vivencia de que el mundo es inteligible [...], bello, bueno; y que tiene una unidad.”²³² De la misma forma, pero con otras palabras Aguilar expresa que el gozo es interno; que posteriormente se puede exteriorizar, se tiene que buscar y encontrar, asimismo, no menciona ciertos pasos para llegar a un gozo sublime pero si nos dice que “Es muy satisfactorio compartir lo que uno cree que va viendo claro; compartir las propias perplejidades; ser iluminado por otros; o caer en la cuenta de nuestros límites. Es algo maravilloso el que el fruto del estudio esté al servicio de la vida, de la libertad y de la alegría de mujeres y varones concretos.”²³³ Pronuncia de otra manera lo que entiende por gozo, ya que piensa que es preciso hablar de vida intelectual; pero entendida como satisfacción, gusto o alegría, cuestión que es muy benéfica para el aprendizaje de la Historia, esto es, que el estudiante entienda que los conocimientos, además de adquirirlos en la escuela, el museo, en un libro, por ver un video, una obra de teatro, un concierto, entre otros, pueden ser gozosos y sublimes al descubrirlos, intercambiarlos o modificarlos.

Si bien, el gozo puede interiorizarse, también exteriorizarse, depende el estímulo de referencia. Referencia que incansablemente debe originarse desde la

²³¹ *Idem*.

²³² Aguilar, Luis Armando, "El placer de los intelectuales", en: *Xipe Totek*, Vol. 5, No. 4, Oct-Dic 1996, p. 293, [en línea]: <<http://eds.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=63bd3df6-3cf4-4084-b644-172c133bcdf9@sessionmgr198&vid=1&hid=122>>, fecha de publicación, 1996, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.

²³³ *Ibidem*. p. 295.

educación formal. En este caso el mediador (docente), transmite datos históricos, menciona fechas “importantes”, crea los ambientes o entornos en los que, tanto el receptor (educando) como el profesor; sean conscientes de la gran responsabilidad que deben tener en crear y crearse sus propias experiencias, el educador fundamentalmente le corresponde ayudar al estudiante a crear sus respectivas experiencias, interesarlos en su materia, motivarlos, impulsarlos, en todo caso “El receptor tiene que ayudar a crear su propia experiencia, tiene que constituir su objeto sobre el que va a desplegar su creatividad y en el que va a encontrar una fuente de disfrute. Así como la experiencia del artista se condensa en la forma que configura, la experiencia del receptor se concreta en una participación co-creadora en la obra dada. La experiencia es creación y recreación.”²³⁴ Y si a esta creación le agregamos un gozo por el aprender el alumno seguirá su camino, pero en esta ocasión sin un guía que lo esté motivando o induciendo al conocimiento de cualquier disciplina por aprender.

Por otra parte nos resulta indispensable hacer la división entre goce y gozo ya que son dos conceptos distintos, el primero como habíamos mencionado lo tomamos en sentido superficial, con relación al segundo. De este modo, “El goce es siempre solitario, hace imposible el lazo. El lazo que produce lo social.”²³⁵ Goce individualizado que trae “como sinónimo una gran alegría, de placer extremo, de júbilo o de éxtasis.”²³⁶ Es más de tipo físico, de apropiación de objetos; placer por poseer algo que solamente es de uno mismo; ajeno a los demás, según I. Gárate y J. M. Marinas “se refiere al placer de los órganos.”²³⁷ Por consiguiente, Jacques

²³⁴ Amigo Fernández de Arroyabe, M. Luisa, “Estética del ocio”, en Manuel Cuenca Cabeza (Dir.), *Aproximación...*, op. cit., p. 52.

²³⁵ Espinosa, América, “Sujeto sociedad violencia y goce: Hacia una ética del límite”, en: *Tramas*, UAM-X, México, No. 39, Año 24, Junio, 2013, p. 331 [en línea] <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=5&tipo=ARTICULO&id=9458&archivo=6-654-9458ipl.pdf&titulo=Sujeto,%20sociedad,%20violencia%20y%20goce:%20Hacia%20una%20%C3%A9tica%20de%20l%20%C3%ADmite>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.

²³⁶ Braunstein, Nestor A., *El goce: Un concepto lacaniano*, México, Argentina, España, Siglo XXI editores, 2009, p. 16, [en línea] <<https://es.scribd.com/doc/233114706/El-Goce-un-concepto-lacaniano-Por-Nestor-A-Braunstein> www.apertura-psi.org/Textos/jornada2010/01.doc>, fecha de publicación, 2014, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.

²³⁷ Citado en Castelli, María paula; Sarraillet, María Inés, “Sobre una de las lecturas posibles acerca del “goce” en lacan”, en: *Jornadas de fin de año de Apertura Sociedad Psicoanalítica*, 2011, p. 4, [en línea],

Lacan hace referencia a este concepto al remitirlo a la palabra *jouissance*, goce, “como algo que es "subjetivo", "particular", imposible de compartir, inaccesible al entendimiento [...]”²³⁸ Es decir, es propio, no depende de nadie más que del sujeto, de la persona, es inherente, pero manejado desde el punto de vista individual. En otras palabras, el goce es servirse de una cosa, satisfaciéndose del provecho que el objeto le puede procurar, esto es, el placer que le aviva la utilización o el uso de dicho objeto. No alude necesariamente al placer sexual, sin embargo, se compone de su campo semántico, de esa particularidad personal, individual o imposible de compartir, por lo tanto, no puede descartarse del todo esta idea, porque el goce es ambiguo, puede interpretarse de muchas maneras. Por ejemplo, si comparamos a una persona de otra y ponemos por accionante, leer un libro y ver la televisión, no va causar el mismo goce el que lee un libro que el que ve televisión, tal vez, el que lea el libro sienta más sensaciones satisfactorias que el que vea televisión o viceversa, en todo caso, lo que queremos decir, es que el goce planteado de esta manera, alude a lo no absoluto si a lo relativo; en caso de que el sujeto imprima en lo útil (placentero), la satisfacción que el objeto le pueda brindar.

Otros investigadores como José Antonio Marina y Marisa López Penas en su libro *Diccionario de los sentimientos*, no divergen totalmente de las ideas antes mencionadas. Si bien, hacen una división entre goce y gozo, proponiendo que “Gozar [goce] una cosa es poseerla y disfrutarla. La posesión de un bien, con el placer, el contento y la complacencia que implican [...]”²³⁹, si observamos detenidamente esta conceptualización concuerdan con las definiciones arriba referidas, en el sentido de que es posesión de algo, que trae consigo una complacencia, en cambio, el gozo lo relacionan con la alegría, que puede tener manifestaciones externas, es decir, “El gozo puédase tener interiormente sin que resulte fuera pero la alegría siempre se muestra con señales externas de

<www.apertura-psi.org/Textos/jornada2010/01.doc>, fecha de publicación, 2011, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.

²³⁸ Citado en Braunstein, *op cit.*, p. 18.

²³⁹ Marina, José Antonio; López Penas, Marisa, *Diccionario de los sentimientos*, España, Editorial Anagrama, 2005, p. 292.

contento.”²⁴⁰ En cierto modo, la alegría “da soltura y vivacidad al ingenio”.²⁴¹ Vivacidad que se debe notar y exteriorizar conforme se goza lo que se hace, así pues, la alegría la definen como “el cumplimiento de nuestras expectativas, deseos y proyectos provoca un sentimiento positivo, acompañado de impresión de ligereza, y de ensanchamiento del ánimo.”²⁴² Si analizamos más esta enunciación, la alegría está inmersa en la conceptualización a la que refiere Aguilar, en la que consta que debe haber alegría, tomando en cuenta la compartición de las creencias, lo que otros piensan y saber nuestros propios límites, todo esto al servicio de la vida y de la libertad de hombres y mujeres. Comparando esto con lo que nos dice Marina y Penas, indudablemente vemos entre líneas un proyecto positivo, que se asemeja con la experiencia vivencial de la que se hablará en el subcapítulo siguiente.

En síntesis y para finalizar este apartado tenemos que decir que el gozo no es goce, son dos concepciones distintas, por un lado entendemos el goce como posesión de alguna cosa, esa satisfacción de sacarle provecho o beneficio útil a un objeto, esa sensación placentera de contento y complacencia que implica el objeto, en este sentido no observamos un proceso cognitivo más complejo que el de sentir la posesión, encanto o placer por la cosa adquirida. En cambio el gozo, lleva inmerso un proceso cognitivo como el que explica Wagensberg de estímulo, conversación, comprensión e intuición. O también al que hace referencia Aguilar en la que ve un gozo primeramente individual, seguida de lo que el expresa como satisfacción intelectual, de compartir lo que se aprende, de saber los límites de cada cual e ir en busca de “la verdad”.

De esta manera y para nuestros fines, cuando hagamos referencia al aprendizaje como gozo; en este caso de la historia, nos referiremos a lo que nos dice Wagensberg, Aguilar, Marina y Penas conjugado. En lo que respecta a las fases de Wagensber, *la comprensión y la intuición* (tercera fase), la percibimos como algo más allá de la comprensión, podemos decir que es un nivel más arriba

²⁴⁰ *Idem.*

²⁴¹ *Idem.*

²⁴² *Ibidem.* p. 442.

de ésta, es esa nueva sensación de descubrir algo inimaginable o darse cuenta que lo que se comprendía se ha modificado, reestructurado o experimentado cognitivamente a través de un dialogo, una lectura o la estimulación que alguien más nos pudo proporcionar, esto es, que el aprendizaje como gozo de la Historia, al momento de ir al museo sea un clímax para los alumnos, al comparar lo que se ha visto en la educación formal (en clase) con lo “real” de la cultura por vivenciar. Por esta razón, debemos tener presente la alegría de la que habla Marina y Penas, de tener un deseo, un proyecto y una expectativa positiva que produzca un gozo y al mismo tiempo se relacione con esa satisfacción intelectual de la que habla Aguilar, donde se encuentre y se busque “la verdad” inteligible del mundo que nos rodea. Es otras palabras y para finalizar, “Es el gozo de ver, de contemplar, de interpretar la realidad en sus distintos planos, de ir al fondo de las cosas, de la liberación del engaño o de ser engañado.”²⁴³

3.5 El aprendizaje a través de las vivencias

Para hablar de vivencia consideramos necesario retomar elementos a los que alude Mihaly Csikszentmihalyi en su libro *Fluir: Una psicología de la felicidad* que abordaremos con detalle más adelante. Pero antes, una cuestión que debemos plantearnos primeramente es ¿qué entendemos por vivencia? En este caso lo primero que nos viene a la mente es asimilarlo con la palabra experiencia, es el estar allí, en el instante, en persona, vivirlo, mirarlo, observarlo, tocarlo o si se nos permite manipularlo o modificarlo. Se relaciona directamente con el ocio en tanto que toda vivencia deviene en experiencias, mismas que, pueden ser gratificantes y en ese sentido, se involucran profundamente lo físico y cognitivo. Es decir, es el tiempo gratificante que ejercemos mental y físicamente sobre nosotros mismos, los demás o el entorno. Es decir, es el tiempo gratificante (autotélico) que ejercemos mental y físicamente sobre nosotros mismos, los demás o el entorno. Es por ello que “Desde los estudios de ocio se destaca el valor de estas experiencias, generadoras de vivencias que tienden a repetirse y mejorar la satisfacción que nos proporcionan, son fuentes de desarrollo humano individual y

²⁴³ Aguilar, *op. cit.*, p. 294.

social.”²⁴⁴ Son el origen que nos motiva a repetir, mejorar o a tomar ciertas decisiones en un campo disciplinario, en la vida, por cometer errores o aciertos que pueden repetirse o ignorarse, es la cotidianidad que nos hace aprender a diario, ya que sin este tipo de vivencias no podríamos seguir aprendiendo o enseñando, según sea el caso. Asimismo y argumentando aún más este concepto; el cual se caracteriza por elementos profundos, señalaremos que:

La vivencia tiene su origen en el asombro, en el interrogar. En buscar ver claro, en saber que, dentro del caos de experiencias humanas posibles, de desvaríos y confusiones, existe la luz, la claridad, la posibilidad de encontrar un cierto orden que responde a la realidad. Que en la noche hay luz, que contamos con una antorcha. Es la vivencia de un vínculo fuerte con el mundo, de que el mundo responde a las ideas que sobre él nos formamos. Nosotros no inventamos la verdad. Es como sentirnos interpelados por la realidad misma. Y por eso se trata de un gozo de toda la persona.²⁴⁵

Como nos dice la cita anterior es el vínculo con el mundo, con nuestro entorno, es esa fuerza que nosotros le imprimimos al espacio, al ambiente, a las posibles confusiones; incoherencias que nos abren camino a otras posibilidades de vivenciar y buscar claridad en algo oscuro que pudiera enseñarnos “la realidad”. Asimismo, las vivencias no vienen dadas por si solas ya que:

Las actividades [vivencias] de ocio que requieren un alto nivel de competencia o que crean oportunidades para aprender nuevas destrezas generan también una demanda sostenible de oportunidades de aprendizaje.

Una persona acostumbrada a un cierto nivel de estimulación, requiere cada vez mayor intensidad para poder mantener el mismo nivel de disfrute.²⁴⁶

Básicamente es la intensidad que debe desarrollarse o experimentarse de acuerdo a las capacidades de cada quien, es el límite razonable de aprendizaje en el cual

²⁴⁴ Amigo Fernández de Arroyabe, M. Luisa, “La vivencia estética en Juan Ramón Jiménez, un paradigma de experiencia de ocio humanista”, en Manuel Cuenca Cabeza (Dir.), *El Ocio en la investigación actual: Una lectura desde ámbitos, disciplinas, grupos de población y contextos geográficos*, España, Universidad de Deusto, Documentos de estudios de ocio núm. 32, 2007, p. 210.

²⁴⁵ Aguilar, *op. cit.*, pp. 293-294.

²⁴⁶ Faché, William, “El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio”, en Manuel Cuenca Cabeza (Dir.), *Educación del Ocio: Propuestas internacionales*, España, Universidad de Deusto, Documentos de estudio de ocio núm. 23, 2002, p. 86.

los estudiantes deben sostener, comprender o entender, de tal forma que, puedan crear o crearse sus propias vivencias gratificantes.

Las actividades que desarrollamos cotidianamente o las decisiones que tomamos con respecto a otros, nos definen como seres humanos, si nuestras vivencias están inmersas en un ocio negativo, será difícil cambiar el modo de conducirse ante las adversidades de la vida, en todo caso, se tomarán constantemente decisiones “erróneas” y éstas mermarán nuestro cuerpo y mente. Sin embargo, todas las experiencias positivas o negativas que puedan beneficiar un aprendizaje, podrán interiorizarse para después manifestarse y tomar disposiciones “adecuadas” que mejor convengan. Por esta razón, “puede observarse la vivencia del ocio como un estado mental, caracterizado por un tipo de actitudes y autopercepción de la vivencia (como son la satisfacción y libertad por ejemplo), como una cualidad existente en determinadas actividades, como construcción social, incluso también como forma de poder [...] y, por último, como una completa dimensión vital [...].²⁴⁷

Ante todo, las vivencias que experimentamos a diario no necesariamente son de tipo autotélico, éstas llevan un proceso más profundo que pueden optimizarnos y hasta cierto punto, perderíamos la noción de lo que estamos haciendo, de lo que nos llena, apasiona, hace vivir, nos esparce como seres humanos y fundamentalmente; la actividad desempeñada, será vivenciada como única e irrepetible.

En otras palabras, las decisiones que tomamos respecto a nuestros comportamientos y actividades en un momento dado, son, en parte, una función de la capacidad de la actividad para generar diferentes tipos de activación. Si el nivel de activación de una persona está por debajo de su nivel óptimo, él o ella buscarán oportunidades que lo aumentarán hasta su nivel óptimo. Un exceso o defecto de activación se considerará como una experiencia poco agradable, y los aumentos o descensos de activación experimentados para obtener el nivel óptimo se consideran procesos agradables.²⁴⁸

²⁴⁷ López Ruiz, José Antonio, “El análisis sociológico de las vivencias del ocio entre los jóvenes”, en Manuel Cuenca Cabeza (Dir.), *El Ocio en la investigación actual...*, op. cit., p. 240

²⁴⁸ Faché, op. cit., p. 89.

Analizando la cita anterior, la activación de la que se habla, está relacionada con la educación que hemos recibido hasta ese instante, es decir, si las acciones que libremos se encuentran apartadas de nuestras capacidades, forma de ser o realidad latente; no se podrá finalizar satisfactoriamente lo propuesto, en todo caso, se dejará a un lado y no se dará por concluido el proyecto que en un inicio se había pensado.

En lo que respecta a la educación formal y a la enseñanza de la Historia ¿cómo podemos vincular la experiencia dentro del museo con los contenidos y además, que esta vivencia esté enfocada en el gozo y aprendizaje de la Historia? Como ya habíamos señalado, la vivencia tiene su origen en el interrogar, en el asombro, en ese despegue que clarifica y ordena la realidad sujeta con el mundo exterior y con lo que somos. Por consiguiente, debemos pensar que el estudiante de Educación Media Superior al momento de estar en el museo observará los objetos que muestran cómo fueron pasando los acontecimientos, por ejemplo, los mapas, imágenes, pinturas, fotografías, monolitos u otros objetos propios de la época como: pantalones, sombreros, vestidos, medallas, relojes, banderas, documentos, muebles, entre otras piezas, que arman el complejo de una exposición, y al mismo tiempo, los alumnos vivenciarán estéticamente, prácticamente, sutilmente, rigurosamente, a detalle, todo el complejo histórico que se puede experimentar en un espacio museístico; como integrador de una Historia que ha sido escrita y reconstruida a partir de los objetos expuestos. Por esta razón:

Las vivencias estéticas se caracterizan por su cualidad unitaria, integradora, singular y autosuficiente. Son integradoras de elementos sensibles e inteligibles y las experimentamos de forma completa, plena, en unidad emocional. Son momentos que dan intensidad al vivir. Podemos denominarlas experiencias óptimas [...] o experiencias de ocio autotélico [...]. Generan estados de armonía, de satisfacción y de disfrute. Son vivencias plenas que experimentamos con intensidad y que, con frecuencia, nos proporcionan un sentimiento de gozo. Es la alegría propia de la creación o de la recreación, es decir, de la

conciencia de saberse creador o de la vivencia de apropiarnos recreando un mundo creado.²⁴⁹

A saber, los objetos dentro del recinto museístico, el espacio que compone este discurso histórico o básicamente las vivencias que se pueden crear en el entorno museal, estarán inmersas a elementos integradores que generen estados gratificantes en el que se pueda sentir física y mentalmente una sensación agradable, de gozo, de ocio autotélico y también de experiencias óptimas que desaten en el individuo sensaciones de contento. Por ejemplo, cuando cierto tipo de personas observaron obras de arte:

...llegaron a la conclusión de que la vivencia museística tiene semejanza con aquellas experiencias que los psicólogos denominan *fluidas*. Se trata de un tipo de actividades que motivan a las personas a usar su tiempo para participar de ellas, solo por el placer que produce hacerlas, por lo disfrutable que resulta la experiencia y la necesidad que generan de sostener la interacción. Cuando los visitantes sienten que están integrados, que se les presentan interesantes desafíos cognitivos, que encuentran una armonía que los saca de la cotidianidad y que sus horizontes se expanden, entonces sus experiencias se vuelven fluidas.²⁵⁰

En este orden de ideas, como se mencionó al iniciar este apartado. Se retomarán algunas ideas del autor Csikszentmihalyi. Como se evidencia en la cita anterior, autores como él hablan de experiencias óptimas, para lo que es necesario, en primera instancia dialogar sobre el concepto de *fluir* que maneja en su obra y que relacionaremos con la vivencia y gozo, esto es, que ese fluir al que hace referencia son “esas raras ocasiones [en las] que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría que habíamos deseado durante largo tiempo y que se convierte en un hito en el recuerdo de cómo debería ser la vida.”²⁵¹ Es esencialmente el gozo y la vivencia profunda vinculada con el sentimiento de alegría al que hace alusión Marina y López, es decir, el fluir es el efecto de sentir alegría, pero encaminada a sentimientos positivos y

²⁴⁹ Amigo, *El Ocio en la investigación actual...*, op. cit. p. 208

²⁵⁰ Alderoqui, Silvia; Pedersoli, Constanza, *La educación en los museos: De los objetos a los visitantes*, Argentina, Buenos Aires, Paidós, 2011, p. 64.

²⁵¹ Csikszentmihalyi, Mihaly, *Fluir: Una Psicología de la felicidad*, Barcelona, España, Kairós, 2000, p. 15.

engrandecimiento del ánimo. Ciertamente “los verdaderos momentos de vivencia” no suceden en un estado de ánimo pasivo, estático, receptivo o relajado, por el contrario, éstos llegan por el esfuerzo voluntario, la dedicación, la constancia, la continuidad de hacer cierta actividad que resulte difícil o que valga la pena. Dicho de otro modo:

El estado óptimo de experiencia interna es cuando hay *orden en la conciencia*. Esto sucede cuando la energía psíquica (o atención) se utiliza para obtener metas realistas y cuando las habilidades encajan con las oportunidades para actuar. La búsqueda de un objetivo trae orden a la conciencia porque una persona debe concentrar su atención en la tarea que está llevando a cabo y olvidarse momentáneamente de todo lo demás.²⁵²

Con el objetivo de que queden claro estas ideas, una experiencia óptima es “algo que *hacemos* que suceda”²⁵³ y el *fluir* es la consecuencia de lo que hicimos o estamos haciendo, en cierto modo, son los desafíos superados que nos han costado trabajo, no necesariamente el *fluir* tiene que provocarnos un sentimiento de alegría en el instante en que llevamos a cabo la actividad, sino ésta puede concebirse después o durante lo realizado. Por ejemplo, un violinista que estuvo durante días aprendiéndose una melodía muy compleja, tiene su experiencia óptima en el estar practicando, en el desafío que las partituras le provocan o le avivaron; y su *fluir* está, en la culminación posterior o durante la presentación ante el público de dicha abertura. En efecto, es el sentimiento de maestría a largo plazo en el que regocijamos y vivenciamos los mejores momentos de la vida.

En síntesis, la experiencia óptima relacionada directamente con el flujo es “el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla.”²⁵⁴ Es la vivencia plena, gozosa y significativa que la actividad nos pudo provocar y hacer *fluir*. Lo mismo pasa al momento de visitar el museo, nuestro regocijo, la experiencia de observar, de llevar a cabo una actividad, de

²⁵² *Ibidem*. p. 19.

²⁵³ *Ibidem*. p. 15.

²⁵⁴ *Ibidem*. p. 16.

descubrimiento, investigación o por el simple placer de hacerlo; llevará al estudiante a comprender e identificarse con su cultura, incluso si ésta ha “desaparecido” o persistido.

Por otro lado, Norma Delia Durán Amavizca en su libro *La didáctica es Humanista*, nos habla de *vivencias de acogida* desde una perspectiva sociológica, psicológica y cultural. En la primera nos dice que la acogida permite la agregación de los individuos en el cuerpo social, para la socialización y la construcción de la realidad. En la segunda hace referencia a la identificación del individuo como proceso nunca acabado, iniciando de la instintividad; punto culminante en la construcción de la persona (personificación). Y finalmente, la tercera refiere a la perspectiva cultural, la cual hace “viable la integración de los seres humanos en el flujo de una tradición concreta, con cuyo concurso, además, adquieren su identidad personal. Son [...] elementos imprescindibles en el proceso de interiorización individual y colectiva de simbolismos, representaciones y valores, que lleva a cabo la selección que es propia de cada cultura humana.”²⁵⁵ En todo caso, plantea que los docentes a diario tenemos que enfrentarnos a una cultura individualista, donde se atenta o evita la cultura del “nosotros”. Por consiguiente, para combatir estas anomalías, Durán argumenta que actualmente la mejor manera de hacerlo, es favoreciendo el crecimiento humano del otro. Es interiorizar y exteriorizar las vivencias de acogida, porque:

...éstas permiten que el ser humano integre, creadora y armónicamente en su existencia, lo desconocido, lo aún no-expresado, lo inexperimentado, lo temible, lo extraño (como el conocimiento), con expresividad, sabiduría, familiaridad y amor. En pocas palabras, es urgente recuperar la tradición de una cultura entorno a la supervivencia del grupo y por consiguiente del individuo hacia su humanización.²⁵⁶

Para finalizar, entendemos que la vivencia es un proceso profundo, como el que propone Csikszentmihalyi, donde deberán fluir todas nuestras capacidades creadoras y cognitivas propiciando un experiencia óptima, y si además, éstas la trasladamos de forma positiva a mejorar individual y socialmente, se conjugarán

²⁵⁵ Durán Amavizca, Norma Delia (Coord.), *La didáctica es humanista*, México, UNAM-IISUE, 2012, p. 16.

²⁵⁶ *Ibidem*. p. 17.

con lo nos dice Durán; con su perspectiva, social, psicológica y cultural. Es decir, el ser humano a partir de sus vivencias estéticas, de acogida, de experiencias óptimas, unificarán todas las experiencias positivas o negativas con un sentido sensible, de mejora, de gozo, del estar allí voluntariamente; pero con una dirección más profunda, activa; que origine en el sujeto un interés por vincular su realidad con la de los demás. De forma que, se encuentre un orden agradable, integro o familiar; inmerso en uno mismo y en los demás. De cualquier modo, la estrategia implementada en el museo, se relaciona con el espacio museístico, con el dialogo con otras personas, con los contenidos de una materia y con el vínculo escuela-museo para una educación informal duradera, de modo que, las experiencias que se vivan dentro del recinto, ayuden a incorporar nuevos conocimientos donde el estudiante pierda total noción del tiempo, con el objetivo de que el *feedback* (retroalimentación), aprender, satisfacer una duda, crear nuevas circunstancias para comprender algo nuevo que se ignoraba, reafirmar lo que ya se entendía, dialogar con un compañero, con el fin de que el conjunto de todas estas actividades propicien cualidades integradoras de gozo, disfrute, ocio positivo; no solamente en la escuela sino también en un constante estar siendo creador en cualquier situación de la vida. A saber, es un estilo de vida que representa varias características y al que hace referencia Durán, la cual nos dice que:

El estilo de vida [...] es lo que constituye el ser humano desde su propio cuerpo en relación con las formas de vivir y de morir. Lo cual viene dado en relación intersubjetiva con los otros, tanto en la familia como en los ámbitos sociales. De tal manera que el ambiente del entorno que se va creando un sujeto contiene valores de cooperación –no pragmáticos– hacia la vida, el medio natural, geográfico, cultural, social, político y económico que está involucrado en el sujeto y su cuerpo.²⁵⁷

En síntesis, las vivencias comprenden un complejo de elementos relacionados con uno mismo y con los demás. Ya que las vivencias gratificantes, óptimas, benéficas, autotélicas, de creación y recreación reformarán el espacio en el que vivimos, de modo que se respete lo natural, lo geográfico, lo económico, lo social,

²⁵⁷ *Ibidem.* p. 13.

las tradiciones y costumbres de otras culturas; revelando una nobleza, afirmación y valores intangibles que nos definen como seres humanos.

Capítulo 4

El museo como vivencia de ocio. Una herramienta didáctica de la Historia

El museo dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia ha sido una herramienta requerida que muchos profesores han utilizado, sino para reforzar el conocimiento, si para “tener una experiencia diferente” a la que se vive a diario en el salón de clases.

Durante el recorrido por la Educación Media Superior son pocas las prácticas de campo, los museos, los teatros, las proyecciones cinematográficas, entre otras; que realmente visitan los estudiantes con fines educativos. Ciertamente son actividades extraclase que generalmente se dejan una vez en el semestre quedando en el vacío el auténtico sentido de la práctica. Ello nos da la pauta no solamente para abundar más en esta cuestión, sino también para crear ambientes diferentes que lleven a los alumnos a una vivencia “real” y que además se tenga un aprendizaje significativo. Como profesores de Educación Media Superior es nuestro trabajo reinventar esas formas que sobresalgan a las ya existentes, debemos crear nuevas fórmulas de ver una realidad que en ocasiones los museos dejan de lado o que simplemente por falta de capital económico quedan estáticos. Por ejemplo, si un museo que promueve o divulga ciertos aprendizajes en general, éstos tienen que reinventarse, no deben permanecer estáticos y si éstos así lo hicieren, debemos dar posibilidades a los educandos de vivir un ocio más positivo e interesante que atraiga su atención o por lo menos que se vea en ellos mismos esas ganas de seguir investigando por su propia cuenta.

Es por ello, que en este capítulo apostamos por el museo como herramienta de aprendizaje, ya que es un espacio diferente al cotidiano, que deja vivencias, gozo, aprendizajes y que además puede vincularse satisfactoriamente con los contenidos que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades para una educación más óptima, menos tradicional, monótona o aburrida como nos ha hecho creer el sistema educativo en el que estamos inmersos. Esta herramienta didáctica posee un gran potencial, que aparte de acercar a los estudiantes a otro contexto,

espacio, realidad o visión diferente, nos muestra un discurso que tuvo o ha tenido a lo largo de su existencia en la sociedad, no solamente como símbolo emblemático de una Historia Oficial o nacionalista como lo son algunos museos, sino también de un contexto particular que demuestra lo que se hizo en su tiempo y por qué se proyectaba de esa manera.

4.1 El museo antes y después

Los museos han venido evolucionando con el transcurso del tiempo, cada vez son más los intentos por ofrecer al público visitas interactivas, “diferentes” que produzcan en el invitado una experiencia memorable que emane directamente del recinto un sentimiento de empatía, de impresión, de conmoción, de sorpresa, de comodidad y que todo esto lleve directamente a un aprendizaje para el visitante. Pero ¿el museo siempre tuvo este rol en la sociedad? Si echamos un vistazo al pasado necesariamente tenemos que remontarnos hasta la Edad Antigua, donde “El actual término museo es una derivación de la palabra griega *museiun*, que era el nombre de un templo de Atenas dedicado a las musas.”²⁵⁸ El origen de la palabra viene de la cultura griega, ésta ha venido cambiando estrechamente vinculada a las formas en que la humanidad ha dejado huella de su existencia en el mundo. Por ejemplo, durante el apogeo del humanismo “los museos son un producto típico del Renacimiento, de una sociedad jerarquizada y aristocrática que creía en el arte y la cultura como un privilegio reservado a un círculo de individuos.”²⁵⁹ Es decir, los museos tomaron en esta época un papel elitista, era una institución reservada para expertos y eruditos, donde el pueblo no podía tener acceso. No obstante, el museo a partir de una terminología más amplia como la que nos ofrece Hugues Varie-Bohan la cual nos dice que:

El museo es una institución que en cierto sentido resume sectores de la historia de la humanidad. Desde los antiguos *museion* griegos, templos dedicados a las musas, hasta el museo propiamente dicho, promovido por las élites ilustradas de fines del siglo XVIII y principios del XIX, pasando por los *tesoros* acumulados en los conventos durante la Edad

²⁵⁸ Varie-Bohan, Hugues, *Los Museos en el mundo*, España, Salvat Editores, 1979, p. 24.

²⁵⁹ Pastor Homs, María Inmaculada, *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*, España, Editorial Ariel, 2011, p. 26.

Media y por las posteriores colecciones reales, el impulso que llevaba a acumular objetos y obras de valor ha tenido como denominador común la conservación de productos representativos de diversas épocas de la humanidad, y como resultado la transmisión de la cultura a través de los siglos.²⁶⁰

Una parte de esta definición que nos brinda Bohan y en la que podríamos poner más énfasis es al final de la cita donde expresa la frase “transmisión de la cultura por varios siglos”, a saber, una de las funciones que actualmente tiene un museo es la transmisión de relatos, historias, reyes, guerras, objetos suntuarios, piezas de utilización cotidiana, mitos, leyendas, poesía, entre otros. Esto se conserva, resguarda y se exhibe para que la sociedad actual vea reflejado en estas colecciones su devenir histórico y observe que su origen como sociedad o individuo estuvieron marcados por otra comunidad que vivió antes que ellos, o primordialmente los objetivos del museo son “hacer que el hombre de la calle sea consciente de su patrimonio y ayudarle a comprenderlo y utilizarlo para su enriquecimiento.”²⁶¹

Ahora bien, Bohan hace dos divisiones del museo como institución, uno referente al conocimiento y otro al lugar. Es decir, al primero lo llama *museion* y es un lugar donde se recogían los conocimientos de la humanidad, el segundo lo nombra *pinakothéke* o lo que comúnmente conocemos como museo tradicional, o bien, es su antecedente más remoto, el cual nos destina al lugar o espacio donde se conservan las piezas, por ejemplo, los cuadros, las obras, las esculturas, las pinturas, los objetos valiosos, los muebles, entre otros.²⁶² Hoy en día, algunos museos siguen manteniendo esta disposición,²⁶³ sino como espacio o lugar donde se muestran y conservan objetos históricos o artísticos, si como lugar emblemático de conocimiento y aprendizaje personal. Son pocos los que han propuesto una dinámica diferente al visitante, no importando el objeto en sí, lo que predomina es la experiencia de aprendizaje que se pueda adquirir en él. En otras palabras:

²⁶⁰ Varie-Boha, *op. cit.*, p. 9.

²⁶¹ Pastor, *op. cit.*, p. 29.

²⁶² *Vid.* Varie-Bohan, *op. cit.*, p. 10.

²⁶³ Por mencionar algunos ejemplos, el Museo Nacional de Antropología, Museo de las Culturas, Palacio Nacional, entre otros.

Este cambio de énfasis que va de la adquisición a la utilización de los objetos para el disfrute y formación del público, ha significado, [...] que los museos, de ser depositarios pasivos de unos objetos que eran todo lo que interesaba a sus custodios, pasan a ser entidades activas gestionadas por profesionales que trabajan con el objetivo de interrelacionarlos con el mundo exterior para el beneficio de la comunidad en general.²⁶⁴

Si bien, desde el siglo XVIII los museos permanecieron abiertos a cierto tipo de público, fue hasta el siglo XX que abrieron sus puertas definitivamente a toda la gente. Indudablemente este largo proceso que tuvieron los museos, desde la Grecia Antigua hasta nuestros días ha persistido con diferentes modificaciones. Por ejemplo, en el siglo XIX, en Europa, la colonización que hizo este continente a otros países permeó directamente en la metodología de análisis y hasta en su mirada patrimonial, ya que gracias a la cultura dominante (Europa) los museos se extendieron y persistieron como instituciones derivadas de esa cultura.

Por otro lado, en el siglo XX, la humanidad le dio otra significación al museo, en la primera mitad del siglo, se empezaban a difundir nuevas filosofías o creencias que son las que regían en su momento pero que se fueron gestando a lo largo del tiempo, por ejemplo, en un principio se pretendía que la función de estos recintos tuvieran un tinte estético y erudito determinantes en una exposición en concordancia con el pensamiento positivista, cubriendo las necesidades de la sociedad como institución educativa; esto por un lado y por el otro, en la segunda mitad del siglo XX, dominó definitivamente el plano educativo, proporcionando a la sociedad una “nueva actitud hacia los museos, que son considerados como instituciones que deben ser accesibles, comprensibles, apreciadas y disfrutadas por toda la población.”²⁶⁵

Es antes, durante y después de la Revolución Industrial, como producto del pensamiento ilustrado que se marcan tres fases, la primera llamada “etapa preindustrial sin necesidad de museos, puesto que la cultura era cosa viva y de todos; la etapa industrial urbana, en la que se atesoran los objetos en museos y la

²⁶⁴ Pastor, *op. cit.*, p. 31.

²⁶⁵ *Ibidem.* p. 30.

etapa posindustrial en la que la gente pierde su iniciativa cultural.²⁶⁶ Si prestamos atención al periodo preindustrial, la iniciativa era indeterminada en el seno poblacional, cada quien era creador de su propia cultura; es cosa viva. En la industrial urbana, básicamente se da un traspaso de los centros de iniciativa cultural a la ciudad, es decir, se pone énfasis a lo urbano y pierde interés lo rural (el campo); juntando las piezas en las grandes metrópolis. Y finalmente la posindustrial, la iniciativa cultural es sustituida por la innovación tecnológica, entendida ésta como: las oficinas, la gestión de los museos, en pocas palabras, la administración que soluciona los problemas de la población.

Dentro de la conceptualización de museo encontramos definiciones muy variadas y ofrecen múltiples concepciones. Por lo tanto, solamente rescataremos algunas interpretaciones en orden cronológico con el fin de que se entienda mejor como fue evolucionando el concepto y su objetivo. Por ejemplo, para Georges Brown Goode en 1895 definió el museo como “una institución para la preservación de aquellos objetos que mejor explican los fenómenos de la naturaleza y de la obra del hombre, y la civilización de éstos para el aumento del saber y para la cultura y la ilustración del pueblo.”²⁶⁷ Para M. Foyles en 1929 lo interpretó como “institución en la que la meta es la conservación de los objetos que ilustran los fenómenos de la naturaleza y los trabajos del hombre, y la utilización de los objetos para el desarrollo de los conocimientos humanos y la ilustración del pueblo.”²⁶⁸ En 1934 P. Crep observando su funcionalidad, dijo que el museo debe ser “cómodo y bello, funcional y estético, arquitectónico y plástico.”²⁶⁹ Estos son algunos autores que se atrevieron a definir el museo, sin embargo, también algunas enciclopedias dieron su propia versión. La *Bolshaia Sovetska Enciklopedia* en 1954 afirmó que “los museos son instituciones que reúnen, conservan y exhiben documentos históricos, reliquias de la cultura espiritual y

²⁶⁶ Schmilchuk, Graciela, *Museo: comunicación y educación: Antología comentada*, México, Centro de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (CENIDIAP), Primera Edición Digital, 2003. p. 24.

²⁶⁷ Citado en Fernández, Luis Alonso, *Museología: Introducción a la teoría y práctica del museo*, España, Ediciones Istmo, 1993, p. 29.

²⁶⁸ *Idem.*

²⁶⁹ *Idem.*

material, obras de arte, colecciones, ejemplares de los objetos naturales.”²⁷⁰ En cambio *The American Association of Museum* en 1973 detalló este recinto como “una institución organizada y permanente, no lucrativa, esencialmente educadora o estética en su propósito, con un equipo profesional que utiliza sus tangibles objetos y cuidados para ello, y los muestra al público según un plan regulado.”²⁷¹ Y finalmente, la *Encyclopedia Britannica* en 1974 con su antecedente más cercano al Consejo Internacional de Museos (ICOM)²⁷² que retomaremos más adelante, la cual nos dice que el museo es “una institución que reúne, estudia y conserva objetos representativos de la naturaleza y del hombre con el fin de mostrarlos después al público para su información, educación y deleite.”²⁷³ En la mayoría de las definiciones no pierden de vista el público, se interesa en que él conozca, aumente su saber, se ilustre, sea funcional y ya más recientemente, se forme y se eduque. A saber, algunas definiciones solamente dan interpretaciones de la funcionalidad del recinto, es decir, proponen un lugar donde los objetos se ilustren, se conserven, se exhiban y se muestren. En cambio, otras, se interesan en la relación que mantienen y lo que ofrecen al público con base en las piezas de exhibición, una idea donde el conocimiento sea más profundo. En efecto, la última definición 1974 duró más treinta años, hasta que el ICOM en 2007 precisó la que hoy día sigue vigente.

De tal forma, la definición oficial de museo que persiste en la actualidad es la que propone el ICOM, ésta nos dice que “El museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público que adquiere, conserva, estudia, expone y transmite el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y de su medio ambiente con fines de educación y deleite.”²⁷⁴ En lo que respecta a esta conceptualización, deja fuera

²⁷⁰ *Ibidem.* p. 30.

²⁷¹ *Idem.*

²⁷² Siglas en inglés que dice *International Council of Museums*.

²⁷³ Citado en Fernández, *op. cit.*, p. 30.

²⁷⁴ Desvallées, André; Mairesse, Francois, *Conceptos clave de museología*, Francia, Armand Colin, Consejo Internacional de Museos (ICOM), 2010, p. 52, [en línea], <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Espagnol_BD.pdf>, fecha de publicación, 2010, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.

varios elementos importantes, por ejemplo, considera el museo como una institución permanente, es decir, establecida en un sitio, dejando fuera toda opción de los museos al aire libre o en movimiento. También, en la actualidad, persisten muchos museos privados que lucran para su subsistencia, ya que el gobierno no los subsidia. En todo caso, esta concepción queda “marcada por su época y su contexto occidental, pero también demasiado normativa, ya que su finalidad es esencialmente corporativista.”²⁷⁵ Toma en cuenta a un grupo de personas por encima de otras, defendiendo sus intereses particulares como institución y omitiendo beneficios generales. No obstante, la palabra educación llama la atención, ya que todo museo; según la definición, debe ser educativo, propiciar aprendizajes para la sociedad y, además, deleitarlos.

En síntesis y para concluir este apartado, la Historia de los museos ha pasado por varias transformaciones, desde los templos griegos que eran considerados sagrados, por los romanos que le dieron otra concepción designando un sitio donde se exhibían rarezas, por la Edad Media donde la Iglesia se encargó de conservar en sus catedrales objetos artísticos e históricos valiosos, el Renacimiento que destinó un espacio físico para la colección privada de objetos valiosos, por el siglo XVII y XVIII que se caracterizó por la concentración patrimonial y de curiosidades, práctica que pretendió la apropiación de objetos de diversas culturas, por el siglo XIX que procuró que el museo estuviera destinado a la expansión de las colecciones de diversas culturas,²⁷⁶ y finalmente el siglo XX, que ha revolucionado la forma de ver el museo con sus nuevas estrategias preponderantes que pretenden recientemente una práctica donde “la educación en museos se ocup[e] de las experiencias lúdicas cognitivas de los visitantes -sus sensaciones, percepciones, afectos, imágenes y conceptos- cuando sus cuerpos situados en posiciones fijas o en movimientos en determinadas coordenadas de espacio y tiempo, son reclamados por ciertos objetos o dispositivos que llaman su

²⁷⁵ *Ibidem*. p. 53.

²⁷⁶ Vid. Linarez Pérez, Juan Carlos, *El museo, la museología y la fuente de información museística*, Acimed, 2008, [en línea], <<http://eprints.rclis.org/12784/1/aci05408.pdf>>, fecha de publicación, 2008, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.

atención y los interpelan.”²⁷⁷ Asimismo, es incuestionable que varios museos procuran estar a la vanguardia, ya que en el contexto tecnológico que vivimos actualmente se han reinventado nuevas estrategias para que el público visite estos lugares emblemáticos, por ejemplo, hoy día, existen los *ecomuseos*²⁷⁸ y *cibermuseos*²⁷⁹ que son benéficos para la sociedad y que pueden concebir numerosas experiencias “diferentes a las normales”. En fin, lo cierto es que vivimos en un país repleto de museos, pues en el año 2007 el total de museos en México fue de 1058²⁸⁰, por supuesto, esta cifra fue aumentando con el paso del tiempo, ya que en el año 2010 existían 1121 museos en todo el país²⁸¹ y para el año 2012 CONACULTA registró 1168 museos de todo tipo.²⁸² Por esta razón apostamos que el museo no sólo es una herramienta didáctica de utilidad, además es un lugar óptimo para propiciar aprendizajes, mismos que, pueden ayudar al estudiante de Historia y de otras disciplinas a desarrollar actitudes de encuentro, de deleite, experiencias, gozo, promoviendo una forma de vida donde el ocio (autotélico) permanezca en su máxima expresión. Por lo que consideramos al museo un buen mediador, que efectivamente, debe ayudar a la educación en general, y no sólo a ésta, sino también a la sociedad en su conjunto.

²⁷⁷ Alderoqui, Silvia; Pedersoli, Constanza, *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*, Argentina, Paidós, 2011, pp. 30-31.

²⁷⁸ Es una “Institución museal que asocia el desarrollo de una comunidad a la conservación, presentación e interpretación de un patrimonio natural y cultural detentado por la misma comunidad, representativo de un medio de vida y de trabajo en un territorio dado y de la investigación vinculada al mismo.” Desvallées; Mairesse, *op. cit.*, p. 54.

²⁷⁹ Es “una colección de objetos digitalizados, articulada lógicamente y compuesta de diferentes soportes que por su conectividad y su carácter de acceso múltiple, permiten trascender los modos tradicionales de comunicación y de interacción con el visitante (...); no dispone de lugar ni de espacio real y sus objetos, así como las informaciones conexas, pueden ser difundidos a los cuatro rincones del mundo” *Ibidem*. p. 54-55.

²⁸⁰ *Vid.* “Estadística de la asistencias de los museos de la República Mexicana”, [en línea], <<http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/file/MUSEOS%20INF%20II.ppt>>, fecha de consulta: 16 de mayo del 2016.

²⁸¹ *Vid.* “¡Viaja a México ahora!”, [en línea], <<http://www.visitmexico.com/es/museos-en-mexico>>, fecha de consulta: 16 de mayo del 2016.

²⁸² *Vid.* “Museo Regional de Sinaloa”, en: *Facebook*, [en línea], <<https://www.facebook.com/MuseoRegionaldeSinaloa/posts/518077731586522>>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 16 de mayo del 2016.

4.2 De la educación formal a la informal el vínculo entre el museo y la Historia

A partir de la transformación del museo de la que ya se ha conversado líneas antes, evidenciaremos cómo se vincula la educación formal con el museo, por esta razón, retomaremos la terminología propuesta por Philip Coombs sobre educación formal, no formal e informal, de tal manera que, nos proporcione los fundamentos para poder explicar la conexión que estableceremos con los estudiantes de Educación Media Superior, el museo y la Historia a través del ocio.

Dicho lo anterior, la educación formal se refiere al sistema escolarizado apegado a los planes de estudio, esencialmente donde se toman clases impartidas en escuelas, colegios y universidades. Respecto a la educación no formal, es una organización sistémica donde se imparten talleres o cursos de breve duración, por ejemplo, en el Centro Cultural Universitario Tlatelolco (CCUT), se proporcionan seminarios y talleres, además, aún costado de éste, se encuentra la Unidad de Vinculación Artística (UVA) donde se ofrecen cursos de música, danza, artes circenses y acrobacia, voz, teatro, literatura y talleres intensivos.²⁸³ Finalmente, la educación informal es la que dura toda la vida, donde se adquieren aprendizajes, conocimientos, habilidades de forma personal, se es autodidacta²⁸⁴ y las experiencias de la vida cotidiana se relacionan directamente con el día a día. Ésta no se vincula con ninguna institución u organización establecida, el aprendizaje es personal e independiente de los sistemas escolarizados.²⁸⁵

Si bien, estas tres formas de educación han tenido su propio rol en la sociedad y también son procesos transformables que tienen sus propios cambios y similitudes, por ejemplo, según Jaume Trilla la educación informal se diferencia

²⁸³ Vid. "Centro Cultural Universitario Tlatelolco", [en línea], <<http://www.tlatelolco.unam.mx/uva.html>>, fecha de publicación, 2008, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.

²⁸⁴ Nos referimos al "proceso de incorporar nuevos conocimientos donde uno mismo selecciona la información y se evalúa así mismo haciendo prácticas o experimentos." Vid. "Educación a distancia y aprendizaje autodidacta", en: Derkra Collge, [en línea] <<http://www.portalplanetasedna.com.ar/Educacion%20a%20Distancia%20y%20Aprendizaje%20Autodidacta.pdf>>, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.

²⁸⁵ Cfr. Coombs, Philip H., *La Crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*, Madrid, Ed. Santillana, 1995.

de la educación formal y no formal por “el *carácter indiferenciado e inespecífico, difuso* de este proceso educativo dentro de un proceso más amplio de carácter social, de atención de necesidades básicas... y el criterio que mejor permite diferenciar la “educación formal” de la “no formal” es la *estructuración* (del proceso educativo en etapas, jerarquizado orientado a la provisión de títulos académicos), más que la *metodología*.”²⁸⁶ Como observamos la educación formal y no formal simplemente divergen en la estructura, pero “la metodología sigue siendo convencional”, se entienden más en un plano administrativo que de funcionamiento o de cómo llevar a cabo la enseñanza educativa.

Dicho lo anterior ¿cómo es que vincularemos la educación formal a la informal a través de los museos, de tal forma que, se desarrolle un ocio autotélico que propicie un estilo de vida en los estudiantes de Educación Media Superior y además se aprenda Historia? Si bien ya hemos profundizado en las dimensiones del ocio que pueden propiciar un ocio positivo (dimensión lúdica, creativa, solidaria, ecológica- ambiental y festiva), pero, en este caso, cómo podemos hacer que trascienda del sistema escolarizado (educación formal) a lo informal (ocio autotélico). Si observamos detenidamente lo que nos propone Coombs la educación informal es la que se aprende individualmente, por iniciativa propia, sin un beneficio más que el del aprendizaje o el conocimiento; de igual forma es el ocio autotélico y como se ha abordado en el capítulo 3, la definición de ocio es una experiencia como un fin en sí mismo, es el aprender por aprender, lo significativo de la acción llevada a cabo, es un hábito gratificante que no trae más que vivir la experiencia. Si vinculamos la educación informal con el ocio autotélico, ésta se practica sin la necesidad de asistir a un sistema escolarizado, sin embargo, hay que desarrollarlo para que dure toda la vida. Asimismo, como docentes, se tiene la oportunidad desde la educación escolarizada propiciar esta habilidad que motive a los educandos a disfrutar de su tiempo libre como experiencia de ocio y además, se interesen en aprender Historia con herramientas (museos) que pueden

²⁸⁶ Espido Bello, X. Eva; Soto Fernández, José Roberto, “La educación formal, no formal e informal y la función del docente”, en: *Innovación Educativa*, no. 9, 1999, p. 315, [en línea], <https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5208/1/pg_313-328_ineduc9.pdf>, fecha de publicación, 1999, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.

favorecer su vida académica, ya que los museos, en este caso, juegan un papel social y de bienestar educativo vital en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, es decir:

La accesibilidad, el desarrollo de la audiencia, la inclusión social, la necesidad de trabajar conjuntamente con otras instituciones educativas y sociales, etc., son algunos de los factores que definen buena parte de las preocupaciones y retos de los museos en la actualidad. En este sentido, muchos de ellos se plantean la elaboración de actividades para el aprendizaje continuo y para el desarrollo y utilización de habilidades para las nuevas necesidades emergentes en la sociedad actual; también se plantean la necesidad de lograr un equilibrio entre los programas educativos basados en el currículum escolar y de los de orientación hacia el ocio y actividades alternativas, etc.²⁸⁷

Con base en la cita anterior, el desarrollo de la audiencia (alumnos) y la inclusión social, pueden ser potenciados desde la educación formal, si se deja de lado, la idea de que la educación en los museos es un tema distante, y que de alguna forma, se considere a los visitantes (estudiantes) objeto de estudio primordial, por esta razón, se ve la necesidad en esta investigación de trabajar conjuntamente con otras instituciones, proponiendo una estrategia de aprendizaje que beneficie a todos los estudiantes.

Como se ha mostrado, vincular la educación formal e informal con el museo no es tarea fácil, debido a que se considera éste como una herramienta secundaria que no está inmersa con la educación formal. No obstante, es innegable que muchos docentes utilizan el museo como estrategia didáctica complementaria para un tema histórico, pero ¿qué no debería ser parte de la educación cotidiana visitar museos, tener un estilo de vida donde la educación formal desarrolle el interés después de las clases y que los estudiantes tomen la iniciativa propia de invertir su tiempo libre en actividades de ocio que apoyen su educación y que produzca nuevos aprendizajes, en este caso, históricos? Sabemos que gran variedad de profesores dejan de forma complementaria visitar un museo a lo largo del semestre, sin embargo, en esta investigación, consideramos que si se desarrolla en el alumnado el invertir su tiempo libre

²⁸⁷ Pastor, *op. cit.*, p. 83.

después de la escuela en una actividad propia de ocio autotélico, ampliarán los conocimientos adquiridos en aula, y de esta forma, si se impulsan a diario estas estrategias, amplificarán habilidades, para así, transportar la educación formal a la informal, donde el profesor ya no indique las dinámicas extraclase, sino que éstas serán inherentes a su cotidianeidad.

Por otra parte, analizando a profundidad podemos vincular el museo con la educación formal relacionándolo con la educación no formal, por ser una institución museística que si bien, no es plenamente sistémica y emite certificados o títulos académicos, si nos ayuda a proporcionar a los visitantes (estudiantes) espacios de aprendizaje, encuentro, disfrute, de compartir ideas, reflexiones, discusiones e intercambios que ayuden a la sociedad a propiciar conocimientos y que el ambiente-espacio del museo pueda concebir experiencias individuales y grupales. Esto solamente se podrá lograr, si dentro del museo se facilitan espacios de discusión y análisis de la obra histórica, es decir, “Los museos se preocupan cada vez más en construir espacios para contribuir con la comodidad de los visitantes para alentar la conversación entre desconocidos y el intercambio entre los amigos y miembros de la familia. La interacción social en los museos es considerada, en la actualidad una parte central de la experiencia y el aprendizaje.”²⁸⁸ Ya no es solamente ir a contemplar la colección, las piezas o los objetos exhibidos en el museo, sino es la interacción individuo-objeto-dialogo que se pueda establecer con él y con las demás personas. En otras palabras, “No es que los objetos exhibidos carezcan de importancia, sino todo lo contrario. Éstos son aún más valiosos cuando admitimos “la gota de sangre” en cada uno de ellos y adquieren, desde esta perspectiva, nuevos sentidos”²⁸⁹. Sentidos que deben construir, comprender, analizar, criticar o reflexionar los alumnos.

De esta manera la educación formal debe tener en cuenta los sentidos antes mencionados o, mejor dicho, si se manda al alumno solamente a contemplar la colección será una visita sin sentido que carezca de fundamentos para un

²⁸⁸ Alderoqui; Pedersoli, *op. cit.*, p. 202.

²⁸⁹ *Ibidem.* p. 32.

aprendizaje histórico, óptimo y en beneficio de su vida académica. Ahora bien, dado que esta investigación se enfoca en el vínculo docente-alumno-museo, es primordial preparar desde el aula a los educandos para que visiten el museo con conocimientos previos del tema, es decir, después de que el profesor establezca el objetivo de la clase y posteriormente el de la visita al museo, ellos observarán una parcialidad de éste, donde se ubique tiempo y espacio, trascendencia de dicha sociedad, características particulares y generales que la diferencian de otras culturas, en pocas palabras, la cosmovisión de la cultura analizada. Esto se plantea de forma necesaria, ya que una visita al museo sin conocimientos previos se concebiría como una visita vacía, es por ello que “Ya no puede decirse, entonces, que las obras y los objetos hablan por sí mismos puesto que sólo pueden “leerlos” aquellos que poseen los conocimientos y códigos necesarios para descifrar sus mensajes.”²⁹⁰ Mensajes que descifrarán los estudiantes “fácilmente” con base en los conocimientos que se hayan adquirido en el aula, y de esta manera, aplicarlos directamente en el espacio museístico, para que les sea más sencillo comprender dicha sociedad. Si bien, el museo como institución divulgadora tiene entre sus objetos códigos que son complejos de descifrar, pero no imposibles de entender, en todo caso es la habilidad de observar, el conocimiento previo que facilite la comprensión o el rompimiento de la barrera entre el objeto y su observador.

Indudablemente el docente debe planear que elementos (teniendo en cuenta el programa de estudios) pueden vincularse con el museo para que el alumno tenga una mejor comprensión de un periodo histórico, de manera que, su aplicabilidad como herramienta didáctica sea un constante dialogo educación-museo-aprendizaje-ocio. Por ejemplo, si se está impartiendo el tema de cultura Mexica, el museo especialista de dicha sociedad será el Templo Mayor, no obstante, el docente debe reflexionar si es pertinente que los alumnos visiten éste o el Museo Nacional de Antropología, ya que uno se enfoca en elementos específicos (Templo Mayor), y el otro, en características más generales aborda gran parte del mundo mesoamericano. Con esto no queremos decir que el Museo

²⁹⁰ *Ibidem.* p. 44.

Nacional de Antropología no sirva para estudiar la cultura Mexica, sino que se deben revisar los objetivos que se hayan establecido, y así, poder definir qué es lo más conveniente para los alumnos y el tema que se esté impartiendo.

De esta manera y considerado el museo como educación no formal²⁹¹ ¿cuál sería la aplicabilidad del museo desde la educación formal en la informal? En primera instancia se desarrolla ésta desde el salón de clases (sistema escolarizado) enfatizando el aprendizaje significativo, sin embargo, es conveniente que este tipo de aprendizaje empiece desde el seno familiar, para ser proyectado formativamente en el sistema escolar. “Se trata, pues, de entender la institución museística como una organización dinámica y multicultural a favor de la educación permanente dentro de la sociedad.”²⁹² Peculiaridad que el docente debe tener en cuenta para reforzarlo y proyectarlo en la Educación Media Superior. Este hilo conductor, lo planteamos idealmente de acuerdo con su crecimiento académico, es decir, entre más pronto y a temprana edad se desarrolle un ocio autotélico, éste será fraguado y permanecerá durante mucho tiempo. Por ejemplo, Pierre Bourdieu y Alain Darbel “analizan la asistencia a los museos y sostienen que esta aumenta a medida que se asciende de nivel económico y escolar.”²⁹³ Si nos basamos en esta idea, podemos decir que entre más estudios se tengan aumentaran las relaciones comunicativas, saberes, dialogo con los otros, reflexiones, críticas fundamentadas, visitas que antes no se tomaban en cuenta y que gracias al nivel escolar en el que se encuentre el individuo; hagan éstas parte de sus experiencias y además se articule con su cotidianeidad. De cierto modo, compartimos esta idea, no obstante, pensamos que el nivel educativo contribuye a enriquecer el encuentro con otros espacios educativos, pero rotundamente diferimos en que sea el único elemento que inflencie a los estudiantes a motivar este tipo de visitas a “lugares diferentes” que antes no tenían en cuenta en su expectativa con el saber.

²⁹¹ Consideramos el museo como institución no formal ya que “todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones.” Pastor, *op. cit.*, p. 40.

²⁹² *Ibidem.* p. 20.

²⁹³ Citado en Alderoqui; Pedersoli, *op. cit.*, p. 44.

Como ya se había dicho, el seno familiar juega un papel primordial, ciertamente si los papás acostumbran a sus hijos a este tipo de visitas, en la adolescencia y adultez, y desde la educación formal, será más “fácil” para los docentes proyectar y llevar a cabo las estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Lamentablemente, esto no sucede en la mayoría de los casos dentro de las familias mexicanas, cuestión por la cual los valores, experiencias y enseñanzas que el docente en su calidad de mediador pueda conferir a los alumnos juega un papel primordial para la promoción y motivación de tales circunstancias en los estudiantes.

Por otra parte, tanto la Historia como el museo se relacionan directamente. A saber, todo museo tiene Historia y conforme han pasado los años el contexto mismo ha tratado de modificar su forma de conducirse, puesto que, “muchos museos ejercen sus funciones educativas cada vez más comprometidas con la realidad social que los rodean, y ante los temas propuestos por la sociedad articulan información y reflexión para la construcción de conocimiento para la transformación social.”²⁹⁴ Además, el museo juega un importante papel como fuente de estudio de la Historia articulando la educación formal, el museo, los contenidos, el docente-alumno, la enseñanza-aprendizaje de la Historia, para así, propiciar que el estudiante construya su propio conocimiento, y que éste, con base en las enseñanzas en el aula, tome conciencia de que su tiempo libre puede transformarlo a largo plazo, en una vivencia de ocio positivo que modifique su forma de vida y además le sirva para su vida académica.

En nuestros días, la demanda de que un museo tenga entre su colección objetos que ostenten la creatividad, ingenio o que sepa transmitir un mensaje cualquiera que sea el tema que se esté proyectando, es de inmersa relevancia, ya que la educación formal se sigue reinventando, y en este caso, si el museo se actualiza es de gran ayuda el vínculo que se establecerá desde la educación-

²⁹⁴ Ordaza Villar, Fernando, “Una visión sobre el espacio museístico del Siglo XXI”, en José Ramón San Cristóbal Larrea (Dir.), *II Simposium Internacional: Ocio, museos y nuevas tecnologías*, México, Secretaria de Hacienda y Crédito Público, Dirección General de Promoción Cultural, Obra Pública y Acervo Patrimonial, Museo Franz Mayer, Academia de Administración del Tiempo Libre, Universidad YMCA, p. 32.

museo- alumno, de tal forma que, “Un museo debe permitirse ser creativo y debe propiciar la creatividad, cualquiera que sea su tema. La demanda de cultura en general es permanente pero se incrementa durante los ciclos y años de escolaridad obligatoria,”²⁹⁵ tendencia que debe perdurar intacta fuera o dentro de la escuela.

En suma, el vínculo que se debe establecer entre la escuela-museo-ocio, docente-alumno y enseñanza-aprendizaje de la Historia debe perseverar y ser un círculo dinámico que se alimente el uno al otro, de tal forma que, propicie una educación para toda la vida, es decir, como docentes tenemos que abastecer al estudiante de toda información posible, pero mediando ésta y enseñándole al alumno a catalogarla, jerarquizarla, criticarla, reflexionarla, analizarla o en todo caso desecharla.

Es necesario mencionar que la educación formal e informal debieran actuar estrechamente para formar lazos que acerquen a los estudiantes de la teoría y la práctica en la Historia, es decir, que relacionen los aprendizajes con lo que hacen en la vida cotidiana, para que trasciendan estos conocimientos en el individuo y su sociedad, se proyecten más allá del sistema formal, se mantenga un estilo de vida integral, se resuelvan problemas y sobre todo, que el educando sepa que existen otras alternativas que pueden facilitar o apoyar su educación durante toda la vida. Por consiguiente, fomentar y educar para el ocio, favorece tanto al estudiante como al docente en su forma de conducir las clases de Historia, optimiza, da amplitud a nuevos temas y características que se pudieran omitir o ignorar, en otras palabras, utilizar como recurso, desde la educación formal el visitar un museo ilustra, aclara, enseña, comunica, produce experiencias, reflexiones, motiva, desarrolla habilidades de observación, análisis o crítica en el aprendizaje de la Historia.

²⁹⁵ *Ibidem.* p. 63.

4.3 El museo como espacio para el aprendizaje

Para iniciar, entendemos que el museo es un espacio de encuentro, de aprendizaje, de vivencia, de gozo, que proyecta entre sus colecciones un discurso, una enseñanza, un trasfondo; a veces político, artístico, social, de resistencia, de persistencia, culturas subalternas, marginadas, olvidadas, de minorías que no han sido tomadas en cuenta, o por el contrario, de culturas “élite”, enaltecidas que construyen la Historia de vencedores o poderosos, en suma:

Los museos como espacios vivos de la trayectoria de constitución de una nación, de sus cosmovisiones originarias, de los secretismos provocados en ese devenir, se configuran como mediaciones, que enriquecidas con propuestas derivadas del campo del ocio y la recreación, crean espacios a los que el sujeto le dará un sentido y significado sobre su propia identidad. Así el sujeto no simplemente entra a “llenar” un espacio sino ser parte de él, es decir, es constructor de memoria.²⁹⁶

La cita anterior muestra como el museo proyecta en su espacio todas estas particularidades, que bien pueden echar mano los docentes como sitio emblemático de aprendizaje nato, donde se puedan originar otras ideas, impulsar nuevos conocimientos, informarse, comunicarse, actualizarse, identificarse, apoyarse, relacionarse, entenderse, comprenderse o formarse. En otras palabras, lo que puede brindar un museo, es que “toda experiencia refiere a una nueva experiencia a permanecer abierto, a estar dispuesto a vivir una experiencia que se sabe es única e irrepetible.”²⁹⁷ Es un aprendizaje que permanecerá en los estudiantes, a través de una única visita al museo en la que la experiencia haya sido altamente significativa, o en varias visitas al mismo museo, o a distintos en la que cada visita sea una experiencia en sí misma, en las que puedan percibir diferentes o diferencias en el discurso implícito o explícito de una colección, ya sea dentro y fuera del museo, asimismo, su espacio contribuirá durante mucho tiempo (si los estudiantes así lo deciden y si las propuestas didácticas lo promueven) a un aprendizaje más completo, ya que su ambiente pretende propiciarlo.

²⁹⁶ Osorio Correa, Esperanza, “Recreación y desarrollo humano: posibilidades y potencialidades para la creación de espacios lúdicos”, en José Ramón San Cristóbal Larrea (Dir.), *II Simposium... op cit.*, p. 57-58.

²⁹⁷ *Ibidem.* p. 53.

Indudablemente, el museo como espacio para el aprendizaje, siempre recae una intencionalidad, ésta mediada por información revisada y corregida, que a su vez el visitante; en este caso el estudiante, también lo hace, es decir, el museo, el docente y el alumno interpretan y dan sentido a una exposición revelada con un discurso, que bien, puede descubrir el educando entre líneas y ubicar sus objetivos o intereses que resguarda la institución, pero no nada más descubrirlo, sino criticarlo a través de la mediación que ha hecho el museo, las herramientas de aprendizaje que promueva el docente y la que hará el alumno.

En efecto, el museo como institución y precursor de un fin social, en este caso, el guion, juega un papel trascendental de lo que se quiere mostrar, es decir, si no corresponde lo que se muestra a lo que se dice, confundirán al visitante, a saber, debe haber una correlación entre el objeto y lo que se explica de él, para que lo que se enseña dentro del museo propicie pensamientos, emociones, sentimientos o experiencias, pero ¿cómo hacer que el museo motive estos pensamientos? Básicamente, “El museo debe empezar por hacer preguntas y transmitir las a los usuarios. Quién no se formula preguntas no obtiene respuestas jamás.”²⁹⁸ Y quién no obtiene respuestas, puede originar más dudas o preguntas, no todas deben tener respuestas, sino ampliar dudas que lleven a los estudiantes a investigar y desarrollar su sentido por el conocer. Por esta razón:

La dinámica del recorrido por una exhibición se enriquece cuando los visitantes que caminan en pequeños grupos se realizan preguntas entre sí para propiciar el diálogo. De esta manera, visitantes de distintas edades establecen vínculos explicativos entre el museo y su vida cotidiana, entre los objetos y los modelos, entre sus experiencias y futuras actividades, entre las experiencias y su interpretación. Expresan verbalmente ideas novedosas, desarrollan modos diversos de aprender, distintos niveles, diferentes estilos: respuestas emotivas, respuestas vinculadas a la observación de otros visitantes, respuestas experimentales, respuestas conceptuales, etc.²⁹⁹

Desde esta perspectiva, los museos no sólo extendieron su espacio de enseñanza, sino también de aprendizaje. Por tanto, haciendo un breve recuento

²⁹⁸ Santacana I Mestre, Joan, “La didáctica del patrimonio y la museología de nueva generación” en José Ramón San Cristóbal Larrea (Dir.), *II Simposium... op cit.*, p. 87.

²⁹⁹ Alderoqui; Pederzoli, *op. cit.*, p. 167.

histórico, parafrasearemos a María Margaret Lopes, la cual nos menciona que los espacios museísticos compartidos empezaron en las Universidades, es decir, en 1780 en la Nueva España, uno de sus precursores fue Francisco Xavier Clavijero que se interesó por el conocimiento del pasado indígena, sin embargo, no habiendo espacios adecuados para su exhibición, alrededor de 1790 la Real y Pontificia Universidad de México acogió documentos históricos además de monumentos arqueológicos. Posteriormente en 1825 gracias a Lucas Alamán se decretó la creación de un Museo Nacional, asimismo, fue hasta 1831 que legalmente el Congreso Nacional definió y proclamó sus funciones. Para 1834 una ley de instrucción pública cambió el reglamento y finalmente se estableció el “Museo Mexicano”.³⁰⁰ Desde aquel momento, el vínculo museo-universidad permaneció inquebrantable y fue una herramienta de utilidad para la enseñanza, igualmente, los museos se adaptaron a los intereses políticos del momento y los espacios dentro de ellos, como jardines o explanadas se extendieron y fueron utilizados como sitios de exhibición.

Ahora ¿qué importancia tiene que los museos hayan extendido su espacio para la exhibición de sus colecciones? Ciertamente el engrandecimiento requirió más objetos en exhibición, por lo tanto, se aumentó la colección y el espacio dentro del museo creció, gracias a ello, pudieron albergar más piezas. Por añadidura el aprendizaje se “amplificaría”, es decir, se produciría dudas que quizá si los objetos físicamente no estarían, los visitantes (estudiantes) no podrían preguntarse dudas sobre el objeto ausente. Evidentemente el abastecimiento de colección y el espacio benefició el aprendizaje, ya que al hacer referencia a una pintura, una escultura, una fotografía, un arma, un vestido, entre otros objetos, ejemplificaría el enfoque al cual se quiere dirigir el museo. Con esto no queremos decir que el aumento de piezas haya definido totalmente un espacio para el aprendizaje, sino que la visión que el museo ejerza sobre el tema a tratar, debe tener una selección, diversificación o creatividad para mejorar el discurso, y así, se

³⁰⁰ Vid. Margaret Lopes, María, “Compartir espacios, colgar ballenas y apoyar a las universidades”, en Américo Castilla (Comp.), *El museo en escena: política y cultura en América Latina*, Argentina, Fundación TyPA, Paidós, 2010, pp. 43-44.

aporten diversos conocimientos y disertaciones que puedan ayudar a la enseñanza-aprendizaje, en este caso, de la Historia.

Por otra parte, sabemos que los museos son espacios de gran afluencia, atraen diversidad de público, algunos enfocados en niños, otros en adolescentes, adultos o ancianos, por consiguiente, pensamos que cada uno de ellos refleja una experiencia y un espacio particular que puede motivar al visitante (estudiante) a una vivencia diferente. “En este sentido, en muchos museos de historia la nostalgia juega un rol importantísimo, como deseo de recrear el pasado a través de la memoria y de una conexión emocional significativa.”³⁰¹ Asimismo, el espacio museístico crea entre sus piezas un hilo conductor, que a veces empieza por la zona geográfica, las primeras civilizaciones, sus conquistas, sus oficios, su vestimenta, su estatus social o mando. En todo caso, depende del objetivo o el sentido que se le quiera imprimir a la colección, es por ello que, influye el discurso que se maneje, es decir, si un museo empieza por los personajes importantes será visto como Historia positivista, o por el contrario, si se inicia con mapas, ríos, lagos, mares o echa mano de la Geografía, Demografía, Sociología, Psicología o cultura este tipo de discurso será considerado como Historia orientada hacia la corriente de los *Annales*. En otras palabras, lo que queremos decir es que los estudiantes podrán identificar este tipo de discursos en el espacio museal con sólo observar las piezas en él y “A partir de un análisis de sus acciones, diálogos y conversaciones podemos observar cómo van co-construyendo diversos conocimientos alrededor de los contenidos presentes en una exhibición.”³⁰² De ahí que, el objeto pueda o no decirnos algo por sí mismo, sino que la construcción comunicacional que se establezca entre la pieza y el visitante estará estipulada por la mediación que haga el docente en la propuesta de enseñanza-aprendizaje y la relación entre el *Rally*-objeto-estudiante. A decir, el objeto no habla por sí solo, éste “requiere de la reflexión crítica que les permita acceder al intercambio de

³⁰¹ Alderoqui; Pedersoli, *op. cit.*, p. 167.

³⁰² *Ibidem.* p. 166.

experiencias con el eventual visitante.”³⁰³ En consecuencia, lo que el museo quiere es que se origine dentro del espacio museístico es aprendizaje.

Ante todo, el museo conservador de piezas “valiosas”, en un primer instante se concentró en el objeto, esto es, que las vasijas, esculturas, cuadros, pinturas, armamento, carruajes, objetos de limpieza o de uso cotidiano como: peines, mesas, sillas, espejos, baños, candelabros, velas, entre otras piezas; tenían prioridad de mostrarse como pasado “vivo” de lo que una época dejó. “De uno u otro modo, la atención se centró en un comienzo en determinados objetos materiales, los cuales debían ejemplificar la información por transmitir.”³⁰⁴ Para ilustrar, hoy día ya no es tan esencial la pieza, existen museos interactivos que han sustituido éste por una pantalla de plasma, un audiovisual, imágenes impresas en papel, dioramas³⁰⁵, salas interactivas o escenografías donde se experimente lo que los sujetos históricos pudieron vivenciar. En otras palabras, la tecnología ha sustituido la pieza, no obstante, esto se ha venido implementando en los museos “contemporáneos o a la vanguardia” en innovación tecnológica, no en todos ha surgido el interés por reformar sus colecciones o dar un intercambio del objeto por un aparato tecnológico, sino que han ido ayudándose de las dos alternativas. En la actualidad podemos ver museos conceptuales donde se represente una idea histórica sin la necesidad de colocar objetos de la época, o por el contrario, existen museos donde se expresa la idea pero con objetos de la época, de tal manera que, la diversidad puede echar mano de las dos disposiciones, con museos que exhiben piezas y que también se ayudan de aparatos tecnológicos³⁰⁶ como: *tablets*, pantallas digitales, proyectores,

³⁰³ Castilla, Américo, “La memoria como construcción política” en Américo Castilla (Comp.), *El museo en escena... op. cit.*, p 18.

³⁰⁴ *Ibidem*. p. 23.

³⁰⁵ Entendemos por diorama “Panorama en que los lienzos que mira el espectador son transparentes y pintados por las dos caras. Haciendo que la luz ilumine unas veces solo por delante y otras por detrás, se consigue ver en un mismo sitio dos cosas distintas.” *Vid.* “Real Academia Española”, [en línea], <<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=diorama>>, fecha de consulta: 27 de julio del 2015.

³⁰⁶ En este caso y con los ejemplos de aparatos tecnológicos que ya se han mencionado arriba, el concepto de “Tecnología” lo comprendemos como “productos tecnológicos que son artefactos que intensifican experiencias, tecnologías que son artulugios para la interacción, para la alta definición de las virtudes y características de la información que emana de los objetos expuestos que logran nuestro interés.” Real de

computadoras, audífonos, entre otros. Por consiguiente, los museos al pasar de los años se han reinventado, no han permanecido estáticos, las generaciones cambiantes transforman el mundo que nos rodea, por esta razón, es de esperarse que los museos se adapten y modifiquen su espacio museístico. De tal forma que, éste no debe intentar sustituir otras herramientas útiles para los estudiantes, sino aportar nuevas dinámicas que las incluyan, es decir, los museos:

No remplazan ni a los libros ni a las herramientas que ofrece internet. Los visitantes, sobre todo los de las nuevas generaciones, tienen una alfabetización digital avanzada que les permite hacerse de información sobre los contenidos de las exposiciones con anterioridad a la visita. Lo que sí puede hacer un museo es permitirle a dicho visitante es cotejar sus propios conocimientos con los de otras fuentes, ponerlos a prueba, inspirar el interés y la curiosidad por los modos de pensar de otras personas y cuestionar sus esquemas preexistentes.³⁰⁷

Como observamos los jóvenes exigen nuevas formas de aprendizaje, ya no se conforman solamente con ver una colección, el objeto en sí, sino que éstos junto con el museo y la mediación de la información que en su momento hizo el docente, deben ofrecer y aportar otras alternativas que propicien un ambiente-desarrollo de aprendizaje, que el espacio donde se albergue la colección ofrezca una museografía³⁰⁸ “adecuada” que ayude a que la pieza brinde al espectador el sentido que se le quiere imprimir al discurso y que no se contraponga a lo que se muestra, para así, desarrollar interés por el espacio, donde se experimenten sensaciones que produzcan vivencias gratificantes y se obtengan conocimientos históricos.

Por último, en el siglo XXI el museo como espacio para el aprendizaje se ha modificado paulatinamente, si bien algunos museos de arte todavía se resisten a contextualizar la pieza exhibida, abrirse a una explicación o interpretación de la obra de arte, que refleje lo que se observa, para así, tener una mejor comprensión

León, Roberto; Vargas Rubio, Julia; Flores Enríquez, Marco Antonio, “Museos virtuales, origen y porvenir”, en José Ramón San Cristóbal Larrea (Dir.), *II Simposium... op cit.* p. 35.

³⁰⁷ Castilla, *op. cit.*, p. 25.

³⁰⁸ Entendemos museografía como “la actividad, disciplina o ciencia, según se considere, que tiene como objeto principal las exposiciones, su diseño y ejecución, así como la adecuación e intervención de espacios patrimoniales con la finalidad de facilitar su presentación y su comprensión.” Santacana, *op cit.*, p. 83.

del complejo significado que quiere ofrecer, de tal manera que, éste pueda ser recibido por todo el público visitante. Asimismo, “Los museos de ciencia o históricos, bien o mal, con destreza o torpeza tienen cualidades narrativas a modo de guion, mientras que los de arte prescinden por lo general de ellas y descansan en todo caso en los departamentos educativos para que elaboren narrativas que están ausentes en el cuerpo de la exhibición.”³⁰⁹ Es una despreocupación por hacer visibles sus significados, no por ofrecer una experiencia espacial en sí, sino por evidenciar el discurso impreso en cualquier exposición de arte. En otras palabras, algunos museos de arte³¹⁰ no es que no maneje un guion, sino que éste se aporta implícitamente y no todo el público lo puede identificar, en cambio, algunos museos de historia³¹¹ o ciencias³¹², si entendemos guion como texto escrito, los museos lo manejan explícitamente, es decir, contextualizan el objeto, le dan una explicación y en ocasiones una interpretación; para ser más entendible el discurso que se quiere fijar.

En síntesis, si se les propone a los estudiantes visitar un museo de arte, de historia o de ciencia, ellos deben comprender que no todas las exhibiciones van a tener un guion explícito, es decir, no lo observarán físicamente, es por ello que se debe investigar antes de visitar el museo en cuestión, y así, puedan cotejar la información de un libro con un objeto exhibido. De ahí que, nuestra labor como docentes y mediadores de la información proporcione a los estudiantes herramientas que ayuden a descifrar los códigos no visibles, esto es, que con ayuda de la educación formal reflejen, desarrollen y practiquen los conocimientos adquiridos dentro de las aulas y vinculen el espacio museístico de aprendizaje con su cotidianidad y, en consecuencia, permanezca como ocio positivo trascendente a una educación informal y constante durante toda la vida.

³⁰⁹ Castilla, *op. cit.*, p. 31.

³¹⁰ Por ejemplo el Museo Nacional de Arte, Museo de Arte Moderno, Museo Tamayo Arte Contemporáneo, entre otros.

³¹¹ Como el Museo Nacional de Historia, Museo Nacional de Antropología, Museo de las Culturas, Museo del Templo Mayor, entre otros.

³¹² Como el Museo Tecnológico de la Ciudad de México o el Museo de Ciencia y Tecnología Tezozómoc.

4.4 El museo como espacio de ocio, un hábito positivo

En nuestros días, muchos museos todavía ven en su interior un lugar sacro e inviolable. Tradicionalmente dentro de los recintos se tiene que acatar reglas “no escritas” que el visitante debe respetar consciente o inconscientemente, en efecto, aún los visitantes guardan silencio al ver una exposición, si un individuo se pasa de la línea permitida al observar una pieza; el guardia te llamará la atención inmediatamente, pareciera que solamente puedes observar y tomar notas, obviamente este tipo de situaciones son las que se vuelven molestas, tediosas y que provocan aburrimiento o estrés. Sin embargo, estos comportamientos en algunos museos han cambiado. Por ejemplo, *El Papalote Museo del Niño* ha sabido dar un giro esta situación, en éste se puede, como bien lo dice su lema, “tocar, jugar y aprender”, antes era impensable tocar las piezas o jugar dentro del museo con los objetos y en el mismo espacio. En cambio, si asistimos a exposiciones permanentes o temporales como las que muestra el Museo Nacional de Antropología, El Palacio Nacional, El Museo de las Culturas, El Museo de la Revolución Mexicana, entre otros, donde las colecciones son lo primordial, donde son custodiadas y bien resguardadas por el propio museo, es impensable tocar o jugar dentro del espacio museístico. En todo caso, nos acataríamos a observar y tomar notas. Lo que queremos decir es que comprendemos que algunas piezas son insustituibles e invaluable, sin embargo, lo que no compartimos es que no se puedan llevar a cabo otras dinámicas dentro del recinto que involucren directamente al visitante y no nada más se vaya a observar la colección. De esta manera, si entendemos que el museo se relaciona directamente con la educación y la vida académica, el ocio como hábito positivo, llevará al estudiantado a compartir lo que proponemos en esta investigación. Por lo que es importante desarrollar en el educando la capacidad y un ocio positivo para observar los diferentes ambientes que nos pueden ofrecer los museos. Sabemos que algunos de ellos no trabajan conjuntamente con la institución escolar, no obstante, pensamos que la recreación puede originarse desde ambientes ríspidos que aún se siguen manteniendo.

No es oculto que la recreación es uno de los caminos para lograr que el museo se torne divertido y al mismo tiempo educativo. La recreación en general propone diversos beneficios entre los cuales podemos citar, el crear ambientes agradables y ligeros, ser momentos de expresión personal y grupal, crear sentimientos de identificación y pertenencia con el grupo o situación que es el escenario recreativo. Ser propiciadora de experiencias de ocio. Recreación que en su enlace más directo es hacia el juego y todo lo que implica este concepto pero que también considera una gama de expresiones diversas, como la social, técnica comunitaria, conmemorativa entre otras, de tal manera que la posibilidad de crear experiencias significativas y singulares a partir de actividades cuyo propósito inicial es el conocer el museo, entender el museo y apropiarse del museo, se complementa con ese sentimiento de reconocimiento placentero del mismo museo.³¹³

No es de esperarse que los museos “ríspidos” no generen todas estas sensaciones o actividades, como visitantes se deben buscar aberturas donde se puedan expresar todas estas sensaciones de gozo y aprendizaje. Si bien, estos límites se pueden ocupar para nuestro beneficio, esto es, recreando en un lugar que pareciera “imposible” hacerlo. Sobre todo y tomando en consideración la observación y el escribir notas, nos permite ciertas posibilidades que podemos llevar a cabo, por ejemplo, si el docente prepara una “buena” dinámica ante este tipo de situaciones, se propiciará un ocio positivo, en el cual se puedan combatir estas restricciones desde un plano lúdico, creativo, solidario, ambiental y festivo, de forma que, se desarrolle en el visitante una expresión significativa que dote al asistente (estudiante), de conocimiento, aprendizaje y que esta unión, educación-museo-aprendizaje se pueda vincular con la vida cotidiana.

Evidentemente el museo como espacio de ocio juega un papel trascendental en el bienestar educativo, éste ha sido de gran apoyo al vincular un tema histórico con un fin educativo. Si bien, los estudiantes no son público exclusivo; si son visitantes permanentes que requieren nuevas necesidades, pero no solamente de los que ya asisten, sino también los museos deben enfocarse al público potencial diversificando su espacio y creando nuevas actitudes que atraigan y mantengan los que ya asistían. Asimismo, el trabajo cooperativo de las

³¹³ Pérez Limón, Jorge Gerardo, “Rally en el museo”, en José Ramón San Cristóbal Larrea (Dir.), // *Simposium... op. cit.*, p. 145.

dos instituciones (escuela-museo), debe permanecer y plantearse objetivos encaminados a crear nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje que motiven un hábito de ocio positivo en todos los estudiantes. Ahora, el pensamiento que embargan los museos en su espacio pone en funcionamiento pensamientos de especialistas que median la información y que interpretan ésta, enfocada a objetivos particulares y generales que sea “entendible para todo el público”. De esta forma, se desarrollará en el individuo capacidades de pensamiento originados desde la educación formal y el museo. Además, el museo como espacio de ocio, encierra en su ambiente contrastes de lo antiguo y lo moderno, es decir, las ideas plasmadas en un objeto, en un salón, la temática, una teoría, un invento, el hilo conductor el cual sigue la exposición, ha de producir innegablemente, que permanezca para siempre este pensamiento que en un pasado fue relevante para la sociedad en turno, igualmente:

El pensamiento que se encierra en una pieza de museo se puede ir descubriendo, desmenuzando, en distintos niveles o grados de profundidad y la simple conciencia de ello, en sí mismo, ya sirve para enriquecer las capacidades de pensar de una persona. Así pues, un museo podría ser comparado a un invernadero de “ideas”, un contexto en el cual las capacidades de pensar pueden crecer y florecer. Al mismo tiempo, los museos también pueden ser considerados como “testigos” del arduo esfuerzo que exige el pensamiento creativo o, si preferimos, de la combinación de esfuerzo e ingenio necesario para que el talento se desarrolle.³¹⁴

A saber, el talento del que habla la cita anterior no se da inmediatamente, se debe trabajar, formar, crear e ingeniar un proceso en el que se pueda llevar a los estudiantes a ampliar sus capacidades, de tal forma que, florezca la creatividad, la festividad, la solidaridad y que produzca en su forma de vida un significado, en el cual, se adquieran nuevos aprendizajes y posteriormente se apliquen en la vida diaria.

Los jóvenes actualmente están sumamente permeados de vasta información, ella a veces fragmentada, incompleta, inconclusa, sin un sustento teórico o inclusive sin una fuente confiable. De esta manera pensamos que los

³¹⁴ Pastor, *op. cit.*, p. 87.

estudiantes en su encuentro con una exhibición, tienen una idea del pasado, presente o futuro, es decir, de una cultura, sociedad, personaje, artista, militar, rey o dictador. Lo que queremos decir es que los estudiantes no tienen su “encuentro” con el museo como si fueran hojas en blanco, esta perspectiva cambia y se desarrolla al momento de asistir al lugar, al enfrentarse a la colección, a los objetos, a la contextualización que ejerce el museo sobre la pieza (si es que se hace), a todos estos elementos debe enfrentarse el educando. Igualmente creemos que:

Los museos tratan de favorecer ese desarrollo del pensamiento en los niños [o jóvenes] a través de distintos procedimientos. Algunos, simplemente mediante la exposición convencional de las piezas; otros, añadiendo a la exposición etiquetas o paneles informativos acerca de las mismas; otros, algo más ambiciosos, disponiendo las piezas en unos espacios que tratan de recrear el contexto original de las mismas e, incluso, ofreciendo la posibilidad a los niños [o jóvenes] de manipular y explorar algunas de ellas para favorecer sus intentos de reconstruir, el pasado, otras culturas, etc., a través de la recreación imaginativa.³¹⁵

Este tipo estrategias estimulan un tipo diferente de aprendizaje, esto es, que el estudiante aprenda con imágenes, otros; con el contacto con las piezas, algunos más, con experiencias auditivas, o en todo caso, dependiendo de la exposición, ambientar una sala con aromas alusivos a la época que transmitan al visitante sensaciones parecidas en las que vivieron sociedades pasadas. Esta potencialización favorece al museo como espacio de ocio, ya que intentar recrear y acercarse mínimamente a lo que pudieron vivir otras culturas en el pasado, aumenta la posibilidad imaginativa de conocer sus costumbres, vivencias, oficios, sus lugares de descanso, de trabajo, su dinámica o su relación con otras culturas. Es por ello que los educadores, ya sea dentro o fuera del museo (o desde la educación formal) tratan de ofrecer nuevas estrategias didácticas que encajen en un todo armonioso, de tal forma que, en el momento del “encuentro” con la exposición, transforme su visión, articule la información fragmentada y se

³¹⁵ *Idem.*

comprenda que muchas civilizaciones vivieron antes que nosotros y dejaron un legado que aún persiste.

4.5. La experiencia significativa como forma de aprendizaje histórico

Una de las cuestiones interesantes al tener una experiencia, es que esté cargada de significado o de sensaciones gozosas que representen un aprendizaje. Aun así, si la experiencia carece de significado, no podrá tener relación con la realidad o simplemente lo vivido privará un conocimiento que se esfumará quedando en el vacío la actividad llevada a cabo. Es decir, "...que no todas las experiencias [son] verdaderas o igualmente educativas. Aquellas cuyo efecto detiene o perturba el desarrollo de otras ulteriores, que generan embotamiento o falta de sensibilidad y reactividad son decididamente antieducativas, puesto que condicionarán, estrecharán y restringirán la posibilidad de tener otras experiencias más ricas en el futuro."³¹⁶

Ahora bien, tomando en cuenta que la experiencia se optimiza al dialogar con otras personas o espacios, y que la actividad retribuye a un aprendizaje que en ocasiones está determinado por el contexto, en este caso el museo de historia, las conexiones significativas que lleguemos a tener antes, durante o después de visitar un museo favorecerán la vida cotidiana; siempre y cuando haya una aplicabilidad en nuestro espacio de esparcimiento. De tal forma que, se asegure la significatividad que la experiencia encuadró con la realidad.

Desde entonces, el museo como espacio de experiencias significativas contribuye a conformar un equipaje en el que cargamos todas las vivencias entrelazadas que preparó y ofreció el museo. Sin embargo, no por ofrecer un centro de esparcimiento quiere decir que al momento de visitar el museo se generen experiencias significativas, inclusive un aprendizaje histórico; éste se condiciona por nuestra personalidad, disciplina, entendimiento, comprensión, empatía, emoción, motivación, reflexión, clase social o educación que se haya tenido antes de experimentar el espacio museal.

³¹⁶ Alderoqui; Pedersoli, *op. cit.*, p. 63.

En este caso, el aprendizaje histórico se vincula con la estrategia que se le imprime al museo de historia, en cierto modo, el educador desde el aula es el que tiene la responsabilidad de motivar; junto con los objetos del museo, una experiencia significativa, esto es, que el profesor como mediador del conocimiento en el aula, y el museo como recinto divulgador de cierta cultura, son los iniciadores de futuras experiencias no vacías. Desde luego que el rol del docente es “diseñar, preparar y ofrecer experiencias que no solo resulten agradables inmediatamente, sino que además provoquen experiencias futuras deseables, es decir, que garanticen la continuidad experiencial.”³¹⁷ Y además, originen en los estudiantes la necesidad de seguir aprendiendo, experimentando significativamente, con un sentido más que de la entretención o del simple pasa tiempo falto de ocio autotélico y de experiencias óptimas.

Por otro lado, es innegable que las experiencias contribuyen a aprendizajes a partir de la vivencia constante que se tiene con la realidad, por ejemplo, si un niño que nace y vive en México y es llevado desde temprana edad a Estados Unidos, el primer conflicto que afrontará, será el desconocimiento del idioma diferente al de su país natal, por consiguiente, con base en la experiencia; él aprenderá más rápidamente y en unos cuantos meses el idioma, ya que la significatividad que el niño le imprima adquirirá relevancia en su vida cotidiana. En cambio, si un profesor trata de enseñarle el idioma; yacerá más lento en el infante porque no habrá significado para él, sino éste recaerá en gran medida en el profesor, por tanto, el aprendizaje será mucho más lento o inclusive se detendrá.

A saber, la experiencia se fundamenta en la práctica con la realidad, esto es que, si un joven entiende la palabra “caliente”, pero ésta se queda en un plano mental; comprenderá mejor la concepción cuando se acerque a la estufa y se quemó con ella, es decir, él significará su experiencia personal haciéndola plena y difícil de olvidar. En todo caso y como nos menciona Carl Rogers:

...los elementos que intervienen en este tipo de aprendizaje [experiencial] significativo o vivencial. *Posee una cualidad de compromiso personal;* en el acto del aprendizaje la

³¹⁷ *Ibidem.* p. 64.

persona *pone en juego* tanto sus aspectos afectivos como cognitivos. *Se autoinicia*. Aunque el incentivo o el estímulo provienen del exterior, el significado del descubrimiento, de logro, de captación y comprensión se originan en su interior. *Es penetrante*, diferente de la conducta, las actitudes y quizá también de la personalidad del que aprende. *El mismo alumno lo evalúa*. Sabe si responde a su necesidad, si lo conduce hasta lo que quiere saber o si explica algún punto oscuro de su vivencia. Podríamos decir que el lugar de la evaluación se encuentra definitivamente en el alumno. *Su esencia es el significado*. En este tipo de aprendizaje, el elemento del significado se construye dentro de la experiencia global del alumno.³¹⁸

Interpretamos la cita anterior trascendental para nuestros fines. Específicamente, si desde el aula contribuimos con los alumnos a crear ambientes de aprendizaje, desarrollar lo cognitivo y posteriormente; a experimentar los conocimientos adquiridos en el museo, de esta manera, la vinculación y el compromiso personal serán optimizados por todos los alumnos, ya que no les será indiferente el conocimiento que aprendan en la escuela (plano mental); a la relación que ellos puedan establecer experimentando significativamente lo que observan en el museo. Pero en este caso ¿Qué relación tiene que experimentemos significativamente con el aprendizaje histórico? Si caemos en cuenta que lo que vivimos a diario tiene relación con un pasado, un presente, y lo que hagamos repercutirá en un futuro, el aprendizaje histórico estará “en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje y en nuestras narraciones.”³¹⁹ Indudablemente la escuela puede ayudar a que el aprendizaje histórico tenga significatividad, dicho de otro modo, la temporalidad juega un papel trascendental puesto que la construcción de ésta está inmersa en el lenguaje, las expresiones o conceptos que a diario son parte de nuestro mundo. Por ejemplo, para saber dónde tuvieron lugar los acontecimientos, necesariamente tenemos que preguntarnos ¿qué paso? ¿cuándo? ¿en dónde ocurrió y en qué orden fueron los hechos? A saber, estas preguntas las utilizamos asiduamente porque nos ayudan a la comprensión del pasado, a vivir el presente y proyectar el

³¹⁸ Rogers, Carl, *Libertad y creatividad en la educación*, Argentina, Paidós, 1978, p. 14.

³¹⁹ Pagés Blanch, Joan; Santisteban Fernández, Antoni, “La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria”, en: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, 2010, p. 286-287, [en línea], <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>>, fecha de publicación, 2010, fecha de consulta: 30 de septiembre de 2015.

futuro. Estas características son esenciales para entender la realidad social, ya que la utilización que le atribuya el sujeto a la temporalidad; esencialmente está inmersa en la realidad, gracias a que:

En nuestras descripciones o en nuestras explicaciones aparecen verbos, adverbios, adjetivos, nombres, locuciones o frases hechas relacionadas con la temporalidad, que matizan en cada caso la idea de tiempo que queremos expresar o que ordenan los acontecimientos que estamos relatando. Este vocabulario es necesario para realizar narraciones coherentes y bien estructuradas, para ubicarnos en nuestra sociedad y poder comunicarnos con otras personas.³²⁰

Lo mismo pasa con la Historia, si a los acontecimientos no les encontramos sentido con nuestro mundo carecerán de experiencias significativas como forma de aprendizaje histórico, ya que no comprenderemos; porque vestimos de tal manera, porque nos expresamos de tal forma, porque hablamos con tal pronunciación, porque nuestro sistema burocrático, social y cultural se desarrolla de una forma y no de otra, en todo caso, el aprendizaje histórico favorecerá a que los estudiantes pregunten a cualquier cultura sus persistencias, cambios y duraciones en la sociedad actual.

De cualquier modo, sabemos que los programas de estudio han tratado de modificar la forma de pensar el pasado, “antes” se enfocaban más en los personajes, las fechas, los hechos importantes, ahora se conducen hacia procesos históricos; hubo más apertura hacia temas internacionales y a la presencia de la Historia contemporánea (siglo XX). En otras palabras, la enseñanza de la Historia debe profundizar en los contenidos de los programas de estudio, sujetándonos de elementos procedimentales propios de un historiador. Sobre todo, las experiencias significativas que los alumnos tengan en el aula; como forma de aprendizaje histórico, necesariamente deben obedecer al contacto directo con las fuentes primarias y secundarias (el museo), a las distintas interpretaciones de un acontecimiento y sus diferentes visiones, de ahí que, el aprendizaje histórico consista en:

³²⁰ *Ibidem.* p. 287.

Saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo. No se trata, al fin y al cabo, de que los alumnos de niveles educativos preuniversitarios se formen como historiadores, sino que a través de comprender la historia y pensar sobre esta disciplina, sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes.³²¹

Es cuando concientizamos que la formación histórica aporta un reflejo cívico, contribuye a madurar favorablemente con una sociedad en vías de desarrollo, da apertura a otros temas desconocidos, se conjugan universos diferentes en uno solo, de tal forma que, el aprendizaje histórico exige más que una simple memorización de los hechos pasados; se enfoca en la comprensión de la naturaleza de la disciplina propia de la reflexión del pasado. Básicamente, la educación histórica se basa en la narrativa de la construcción de la nación, el análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico, en comprender la Historia como un método; aprender a pensar y reflexionar con la Historia, por consiguiente, con estas herramientas se generarán nuevos conocimientos.³²² De ahí que, el trabajo del historiador —en este caso, de historiador-profesor— sea apoyar a los alumnos a ser creadores en interpretar las fuentes del pasado y originar narrativas históricas, sino para desmoronar discursos establecidos, si para debatir y concientizar a la sociedad.

En este sentido, ¿qué entendemos por aprendizaje histórico? Esta concepción es más compleja de lo que creemos, por el simple hecho de que involucra un pensamiento abstracto, capaz de entender el pasado racionalmente. Puesto que en la escuela, durante mucho tiempo, se legitimó una forma de pensar la Historia; anulando todo vínculo con las sociedades subordinadas, las minorías, los excluidos o ignorando la memoria colectiva de un pueblo imbuido en nuestra

³²¹ Gómez, Cosme Jesús; Ortuño, Jorge; Molina, Sebastián, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, en *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, No. 11, enero-abril, 2014, p. 10, [en línea], <<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/4312-12051-2-PB.pdf>>, fecha de publicación, 2014, fecha de consulta: 30 de septiembre de 2015.

³²² Parafraseando a Gómez; Ortuño; Molina, *Ibidem*. p. 12.

cultura. Con relación a este concepto Sebastián Plá y Margarita Pérez Cabalero nos dicen que pensar históricamente es:

...la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular. [...]. Asimismo, el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere de ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas.³²³

Todas estas estrategias que nombran Plá y Pérez pueden enseñarse y aprenderse en el salón de clases a través de procesos sistemáticos que se van marcando durante el curso escolar. Si bien, la construcción de un discurso histórico, la recaudación de fuentes y la interpretación de éstas construyen un criterio propio; evidentemente el museo como fuente de información primaria y secundaria, generarán experiencias significativas a través del contacto vivencial que atravesarán los educandos al visitar el museo e incluso; ver una realidad que fue, es y seguirá siendo relevante para la humanidad.

Por otra parte, es claro que la Historia es una materia manoseada, en algunos casos delimitada, acabada, sin nada más que contar, adulterada, falseada, exagerada; sin embargo, siempre ha sido utilizada. Asimismo, para estudiar esta disciplina y obtener conocimiento histórico, expertos piensan; que se requiere una capacidad importante de abstracción, ya que el estudio de esta disciplina requiere hablar frecuentemente de mundos alternos, subsecuentes o “inexistentes”. Evidentemente si pensamos en alumnos de Educación Media Superior, asimilarán mejor la concepción del tiempo histórico, gracias a que la enseñanza de la Historia a partir del tiempo presente, elaborará cuestionamientos para poder reafirmar valores democráticos, construcciones personales y sociales

³²³ Plá, Sebastián; Pérez Caballero, Margarita, “Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. Clío & Asociados”, en: *Memoria Académica*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2013, p. 31, [en línea], <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6208/pr.6208.pdf>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 30 de septiembre de 2015.

inmersas en nuestra vida cotidiana. De modo que, tomen en cuenta el lenguaje para la construcción de una narración temporal. Por esta razón, la imaginación juega un papel importante para el entendimiento del pasado, si bien, en los relatos históricos recae un tinte de ficción y fantasía, es el museo de historia el que proporciona un soporte “real” de evidencias y restos antiguos que justifican la existencia de otras sociedades. Es decir, en el aula los relatos se quedan en un plano cognitivo (intangibles), mental, ideal, en cambio en el museo lo respaldan las evidencias como: restos de guerras, zonas arqueológicas, esqueletos, pinturas de gobernantes, vestimenta, arquitectura, artículos de aseo, tecnología, entre otras pruebas tangibles. En todo caso, los estudiantes, a partir de sus experiencias en el salón de clases, vincularán las causas y los motivos que tuvo cierta cultura para actuar de una forma determinada y no de otra.

Por último y para cerrar este apartado, indudablemente las experiencias significativas como forma de aprendizaje histórico, requieren, aparte de un compromiso personal, conducta o estímulos; de capacidades abstractivas (cognitivas) y físicas. La primera encaminada a permearse de conceptos históricos complejos que se exigen entender para analizar la Historia o, mejor dicho, para cuestionar las diferentes visiones interpretativas de un acontecimiento dado por verdadero. La segunda es experimentar significativamente (en el cuerpo), todos los aspectos afectivos, duraderos, que motiven futuras vivencias gratificantes, de tal forma que, se ponga en juego todas nuestras capacidades y sentidos, ya que en el museo; e iniciado anteriormente en el aula, debe accionarse “...una recreación encaminada a desarrollar habilidades en la toma de decisiones, a desarrollar normas y protocolos de trabajo, a la resolución de problemas, a estimular la simulación e incluso la investigación, y todo ello con una fuerte motivación”³²⁴, inclusive, este recinto debe permitirnos reflexionar acerca de los problemas pasados y actuales, de modo que, se analicen, critiquen y reflexionen las decisiones de personas de otros tiempos, y además, se conozcan estrategias

³²⁴ Hernández Cardona, Francesc Xavier; Santacana I Mestre, Joan, *Museos de historia: Entre la taxidermia y el nomadismo*, España, Ediciones Trea, 2011, p. 256.

de vida para aplicar lógicamente al análisis de situaciones históricas y posteriormente, en nuestra cotidianeidad.

Capítulo 5

Propuesta de enseñanza-aprendizaje

Para crear nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje, se partió de la observación realizada durante varias visitas al museo de la Revolución Mexicana para saber qué contenidos temáticos aborda, que cronología maneja y la manera en que ésta información podía ser utilizada como herramienta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Estas visitas continuas al recinto museal, dieron la pauta para reflexionar cómo es que el museo, los contenidos, el espacio, las piezas, la información y la estrategia que se implementaría iban a ayudarnos a estructurar la propuesta, a fin de producir en el estudiante una experiencia óptima, llena de gozo, de vivencias gratificantes que propiciaran el ocio autotélico y un aprendizaje significativo. Indudablemente, esta búsqueda por crear una estrategia que estuviera constituida por todos estos elementos no fue fácil, es por ello que la ardua tarea de experimentar, recorrer, observar, calcular el tiempo y las zonas de trabajo (desafíos) desde el inicio del recorrido hasta el final, fue como se logró construir esta propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia, donde, además, se pudiera educar para el ocio. A saber, el complejo quehacer al que nos enfrentamos estableció el *Rally* como estrategia, se tomaron en cuenta los objetivos trazados en esta investigación, se pensó en que la estancia de los estudiantes en el museo fuera de gozo y no de sufrimiento, que el trabajo en equipo fuera cooperativo y que todas estas características estuvieran imbuidas hacia un fin en común tanto individual como grupal.

Dicho lo anterior y para entrar de lleno a la propuesta didáctica, realizaremos un breve recuento de lo que el estudiante encontrará en el Museo de la Revolución Mexicana para contextualizar el ambiente de aprendizaje al que el alumno se enfrentará, a la vez de ilustrar la importancia del museo elegido en cuestión.

Este museo está constituido por nueve salas, ocho de ellas organizadas en unidades temáticas-cronológicas y una (primera sala) constituida por la historia del monumento a la Revolución, la cual muestra objetos, maquetas, artículos

representativos de la época, el proyecto inconcluso del Palacio Legislativo, así como la remodelación del monumento en 2010 por motivos del centenario de la Revolución Mexicana. Por esta razón, una de las justificaciones por las que elegimos este recinto es porque sintetiza de forma cronológica y con personajes representativos de la época uno de los procesos que sigue teniendo relevancia actualmente. Si bien, el museo está constituido de forma lineal, en él se muestra un tiempo-cronológico determinado por personajes y fechas, permite que el alumno se sitúe en un tiempo y espacio, identificando diferentes sujetos históricos; de modo que, el museo en sí mismo es un instrumento o fuente histórica que favoreció en el alumno la reflexión sobre el acontecimiento analizado, las fuentes que lo constituyen y el tipo de discurso fomenta, además de que el alumno sea capaz de dar una interpretación histórica a partir de las fuentes que ofrece el museo.

De cualquier modo, conocer el temario del CCH y tener una clase para explicar los conceptos básicos que se desarrollan en la estrategia fue de suma importancia para que los alumnos lograrán potenciar lo mencionado, a la vez que producir un aprendizaje significativo, una experiencia óptima de gozo, una vivencia gratificante, promoviendo el ocio positivo conformando una educación integral y perdurable. En otras palabras, los contenidos temáticos que maneja el museo los utilizamos para realizar la estrategia de aprendizaje, asimismo el programa operativo del CCH nos sirvió para empatar los objetivos de aprendizaje de la institución con la propuesta docente, mismas que se vinculan en la mejora del alumno.

Dicho lo anterior, retomaremos del programa operativo específicamente de la asignatura de Historia de México II, la *Unidad I Crisis del porfiriato y México revolucionario 1900-1920* para realizar la estrategia de aprendizaje. Pero antes de profundizar en la misma, debemos esclarecer ¿qué entendemos por estrategia de aprendizaje? En primer lugar, la palabra estrategia la relacionamos con la coordinación de acciones que se llevarán a cabo, o en todo caso; a quehaceres que nos encaminen a un fin determinado. Según la Real Academia Española,

estrategia tiene tres acepciones la primera nos dice que es el “Arte de dirigir las operaciones militares”³²⁵, la segunda es el “Arte, Trazar para dirigir un asunto”³²⁶, y la tercera habla “En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una descripción óptima en cada momento”³²⁷. La que más se acerca a lo que buscamos es la tercera, ya que propone un proceso y una descripción óptima, sin embargo, no ve los fines que ésta puede producir.

Ante todo, la estrategia se relaciona directamente con un proceso, una guía establecida y estructurada para el logro de objetivos a alcanzar. Carles Monereo define estrategia “como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar”.³²⁸ Ésta es siempre consiente e intencionada, con un objetivo a cumplir, sin embargo, todavía no aclaramos qué concebimos por estrategia de aprendizaje. Por un lado, comprendemos ésta como “*procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.*”³²⁹ Y por el otro, apoyamos esta conceptualización con la que nos ofrece Bernardo Gargallo López la cual menciona que son “los procedimientos que ponemos en marcha para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje: conceptos, hechos, principios..., actitudes, valores y normas, y también para aprender los propios procedimientos.”³³⁰ Coincidimos bastante en las conceptualizaciones porque las dos se complementan, ya que una mira los procesos de toma de decisiones donde el alumno recupera los conocimientos para el cumplimiento del objetivo que se haya propuesto en dicha estrategia y la otra, pone énfasis en el procedimiento para aprender cualquier tipo

³²⁵ Vid. “Real Academia Española”, [en línea], <<http://dle.rae.es/?id=GxPofZ8>>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 9 de octubre del 2015.

³²⁶ *Idem.*

³²⁷ *Idem.*

³²⁸ Monereo, Carles (Coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, España, Editorial Graó, 2004, p. 23.

³²⁹ *Ibidem.* p. 27. (Las cursivas son del autor).

³³⁰ Gargallo López, Bernardo, *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Valencia, Humanidades pedagógicas, Tirant lo Blanch, 2000, p. 140.

de contenido, sea conceptual (saber conocer), actitudinal (saber ser) o de habilidades y destrezas (saber hacer). Evidentemente, con base en el objetivo de la estrategia (establecida en el siguiente apartado), el estudiante recupera los contenidos del programa operativo del CCH (específicamente el tema antes mencionado), tendrá experiencias óptimas, y promoviendo que a partir de un ocio exotélico se fomente uno autotélico en el que la creatividad, las vivencias dentro del museo; sean gratificantes, de modo que propicien nuevos aprendizajes, diálogos, conocimientos, formas de conducirse, en pocas palabras, que contribuyan con su proceso formativo. Estas características no solamente pretendemos que las apliquen dentro de la institución escolar o el museo, sino que, a partir de todos estos aprendizajes, tengan aplicabilidad en la vida cotidiana.

Dicho lo anterior, también debemos señalar qué entendemos por estrategia de enseñanza, ésta la concebimos como los “procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades consientes y orientadas a un fin.”³³¹ Pero no sólo aprendizajes significativos, sino propiciar un ocio dirigido a fomentar valores, experiencias, vivencias o gozo, que se desprenden de la estrategia de enseñanza, ya que en este procedimiento el docente debe actuar como mediador, facilitador, promovedor, organizador de aprendizajes u orientador, es decir, dirigir su acción e influir en los procesos de aprendizaje de los alumnos.³³² “Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.”³³³ En otras palabras, aparte de que el procedimiento es consciente y orientado, la estrategia de enseñanza incidirá en

³³¹ Parra Pineda, Dorias María, Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje, Medellín-Colombia, SENA Regional Antioquia, Centro metalmecánico, 2003, p. 8, [en línea], <<https://historia1imagen.files.wordpress.com/2015/06/5-manual-de-estrategias-de-ensec3b1anza-aprendizaje.pdf>>, fecha de publicación, 2003, fecha de consulta: 27 de mayo del 2016.

³³² Vid. Campos Campos, Yolanda, “Estrategias de enseñanza aprendizaje”, en: Estrategias didácticas apoyadas en tecnología, México, DGENAMDF, 2000, p. 1, [en línea], <<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Estrategias-E-A.pdf>>, fecha de publicación, 2000, fecha de consulta: 27 de mayo del 2016.

³³³ Anijovich, Rebeca; Mora, Silva, Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Argentina-Buenos Aires, Aique educación, 2009, p. 4, [en línea], <<http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Como-ensenamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>>, fecha de publicación, 2009, fecha de consulta: 27 de mayo del 2016.

“los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.”³³⁴ Es por eso que nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje sintetizada en el *Rally*, abarca los aprendizajes básicos (aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser) que promueve el CCH, ya que éste manifiesta entre su compleja, pero a la vez seductora metodología, los elementos que queremos motivar en los alumnos, si bien los *rallies* son actividades recreativas que se pueden llevar a cabo en espacios al aire libre, también en lugares cerrados como el museo; idóneo para accionar esta propuesta. Pero, no sólo esta cuestión nos resulta trascendental, sino que a partir de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje el “rally, sobresale como una actividad que ayuda a integrar la mente, el cuerpo y el espíritu de una persona o de un grupo.”³³⁵ Trinomio elemental donde entran en juego aprendizajes previos, así como nuevos descubrimientos y habilidades que logremos producir en la visita al museo. Ciertamente este tipo de estrategia fomenta la creatividad, puesto que, ocasiona que desarrollemos procesos cognitivos cuando estamos inmersos en la actividad, del mismo modo, estos ejercicios en su mayoría activos, desatan aprendizajes en constante flujo, gracias a que la experiencia latente, vivencial, a la que se enfrentan los estudiantes ressignifica “el trabajo interdisciplinario con otras materias como ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje y, a la vez, es de utilidad para el trabajo en equipo, cohesión grupal, relaciones interpersonales, así como para el fomento de la creatividad.”³³⁶ Es decir, que a partir de lo vivido en el museo, la retroalimentación (*feedback*) será de utilidad para tener presente la contante mejora en las demás disciplinas cursadas, por ejemplo, el alumno

³³⁴ *Ibidem.* p. 5.

³³⁵ Morera Castro, María; Serrano Madrigal, Ariana, "RALLY... NATURALEZA, RECREACIÓN Y SALUD", en: *MHSalud*, Vol. 4, No. 1, Julio, 2007, p. 3, [en línea], <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=237017519001>>, fecha de publicación, 2007, fecha de consulta: 13 de octubre del 2015.

³³⁶ Romero Barquero, Cecilia Enith, “Rally-salón: una propuesta metodológica para realizar en clases de educación física y en proyectos recreativos”, en: *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, Año 4, No. 22, mayo-junio, 2013, p. 24, [en línea], <<http://emasf.webcindario.com/rallysalon.pdf>>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 13 de octubre del 2015.

observará que el recinto no sólo se queda en un plano histórico describiendo hechos aislados o cronológicos, sino que éste echa mano de la geografía (mapas donde se destaquen las regiones de influencia de alguna ideología imperante o territorios donde se desataron las batallas), sociología (modo de pensar o conducirse en la época revolucionaria) política (acuerdos, planes o ideología de los actores históricos), arte (utilizada como herramienta para explicar hechos históricos), entre otras disciplinas; para explicar acontecimientos más complejos, en este caso; del proceso revolucionario. Asimismo, los educandos vincularán sus conocimientos de Historia con otras materias; complementando y relacionando lo que aprenden con lo que viven. De esta manera, el objetivo del *Rally* comprende “actividades recreativas [que] ayudan al desarrollo integral de las personas, pues causan consecuencias positivas.”³³⁷ Consecuencias que se deben reflejar en la cooperación, solidaridad, creatividad, entorno social y cultural; que ayuden a desafiar nuevas interrogantes, comprensiones, entendimientos, y que sin la experiencia óptima, la vivencia gratificante, el gozo o el ocio autotélico, no podrán llevar a los estudiantes a aprendizajes significativos aplicables al pasado, presente o futuro.

Decidimos usar el *Rally* como estrategia de enseñanza-aprendizaje porque propicia una actividad en equipo, rescata la actividad en conjunto, es una propuesta lúdica donde participan cada uno de los integrantes; óptima para desarrollar la creatividad en una dinámica aplicable en otro contexto “fuera del pupitre” y “diferente” al del salón de clases, adecuada para fomentar un ocio positivo, agradable, gozoso, gratificante, experiencial en el que entran en juego, la actividad cognitiva del alumno mediante las actividades propuestas didácticas, como el espacio museístico, elementales en la vinculación de acciones académicas. De esta manera el *Rally*, en su base metodológica es una “actividad que congrega un grupo de personas con el propósito de recorrer un territorio en un tiempo determinado buscando o realizando acciones (pistas, acertijos o desafíos) que les permitan avanzar hasta lograr el cumplimiento del objetivo planeado.”³³⁸

³³⁷ *Idem.*

³³⁸ Morera; Serrano, *op. cit.*, p. 4.

Pistas, acertijos y desafíos que el alumno realizará dentro del museo, y así, cumplir con el objetivo y los fines académicos. Indudablemente, el *Rally* consiste en que las personas compitan unas con otras, de forma honesta, agradable, con fines sociales, de recreación, juego; de tal manera que los alumnos, apoyados de sus saberes previos y del museo se propicie un ambiente agradable, armonioso, sincero, fraternidad, en el que se una el equipo; cooperen y dialoguen entre sí, haya gozo con la actividad desarrollada y además experimenten sensaciones que la educación formal debería motivar desde el salón de clases y en la vida cotidiana.

Por otro lado, según Cecilia Romero Barquero existen cuatro tipos de *Rally*, el primero es el *Rally lineal* que consiste en que los equipos, al descifrar una pista, lleguen a otro lugar donde recibirán una nueva pista y así sucesivamente. El segundo, *Rally centralizado*, radica en que las pistas se concentren en un solo lugar y cuando se realice el desafío vuelvan al mismo punto por otra pista, esto permite que el profesor tenga el control y ubicación de los equipos. El tercero, *Rally mapa por reconocer*, consiste hallar en un mapa los desafíos y acertijos a realizar, y finalmente, el *Rally mixto*, reside en una mezcla de los anteriores.³³⁹ Para nuestros fines nos apoyaremos en el *Rally mixto*, ya que es una mezcla en el que podemos echar mano de diversas posibilidades y dinámicas en favor de los estudiantes.

A continuación, presentaremos los objetivos que establecimos a nuestra estrategia de enseñanza-aprendizaje, el procedimiento, las actividades que envuelven el *Rally* que complementa toda la investigación y posteriormente, interpretaremos los resultados que arrojó la aplicación de esta estrategia.

³³⁹ Vid. Romero, *op. cit.*, p. 25.

5.1 Objetivos

Nuestro objetivo toma en consideración los diferentes tipos de contenidos como son: los declarativos, los procedimentales y los actitudinales³⁴⁰. Los declarativos se refieren a los conocimientos de datos, hechos, conceptos y principios. El cual se divide en dos; aprendizaje factual y conceptual, el primero nos da cuenta de aquellos contenidos literales e informativos por ejemplo, el nombre de países y sus capitales, los ríos y lagos de un nación, fechas y nombres, es decir, solamente es la memorización de datos sin la comprensión de la información, en cambio, los contenidos conceptuales, comprenden la configuración de conceptos, principios y para lo cual, es necesario que el alumno asimile la nueva información y cree una conexión con sus conocimientos previos. Asimismo, el contenido procedimental³⁴¹ se basa en la ejecución de procedimientos, estrategias y/o métodos que van dirigidos hacia el cumplimiento de una meta determinada, en este caso, en el *Rally* proponemos la interpretación de un mural como proceso, en él entran en juego conocimientos declarativos, se construye un conocimiento conceptual y, a partir de varios elementos y de su observación pueden identificar y argumentar lo que se pide en dicha actividad. Finalmente, el conocimiento actitudinal se refiere a la formación de valores y habilidades sociales, esto es el reflejo de actitudes personales encaminadas a cumplir normas, dialogar, respetar, involucrarse, tener predisposición, cooperar, solidarizarse, ya que estos valores se centran en un bien común, en una convivencia armónica o en un contexto social en el que el sujeto acepte convenientemente el progreso pleno de la estrategia a seguir.³⁴²

³⁴⁰ Tenemos que aclarar que cuando hablamos de tipos de contenidos, sean declarativos, procedimentales o actitudinales éstos no están desintegrados, al contrario, es un todo pues “se han creado para ayudar a comprender los procesos cognoscitivos y conductuales, lo que hace necesaria su diferenciación y parcialización metodológica en compartimentos para poder analizar lo que siempre se da de manera integrada.” Vid. Zabala Vidiella, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, España, Editorial Graó, 2000, p. 378.

³⁴¹ En el desarrollo del *Rally* una clase antes de visitar el museo, se les hizo saber a los estudiantes el procedimiento, las condiciones en las que se iba a realizar la actividad, así como, las reglas generales que se debían seguir en el museo.

³⁴² Vid. Aranda Rodríguez, Noel; Salas Vinent, Mayra Elena, “La evaluación de los contenidos del proceso de enseñanza y la formación de competencias en los estudiantes de la enseñanza básica, media superior y

Recapitulando, cuando hablamos de contenidos, no solamente nos referimos al temario que está inmerso en el programa de cualquier disciplina, sino también a todos aquellos aspectos que se pueden aprender y enseñar: temas, conceptos definiciones, emociones, actitudes, procedimientos, etcétera; pues esta relativa disección entre uno y otro tipo de contenido son en realidad elementos de la misma cara de la moneda, ya que la aproximación que se haga a cada opción es una alternativa de quién efectúa el análisis.

Dicho lo anterior, el objetivo general de la estrategia de enseñanza-aprendizaje que nos llevó al proceso didáctico es que: *el alumno comprende el proceso de la Revolución Mexicana a través de los desafíos del Rally³⁴³ con los cuales se propicie la sana competencia, para provocar una experiencia óptima, gozo, vivencia gratificante, trabajo cooperativo producto de la interacción alumno-museo-contenidos logrando un aprendizaje significativo y propiciando el vínculo con la actualidad.* Con ello se espera que el educando recupere información de manera coordinada y en equipo, poniendo en juego su aprendizaje previo y sus conocimientos para lograr el objetivo planteado.

En consecuencia, el objetivo general se posiciona en el contenido declarativo con la Revolución Mexicana, ya que nos indica implícitamente un concepto y un proceso; donde entran en juego, personajes, hechos, datos y fechas que engloban un contenido factual y conceptual del que se hablaba al inicio de este subcapítulo. También, está inmerso el contenido procedimental, pues se basa en interpretar imágenes, identificar procesos históricos, analizar y ordenar información, crear con base en fuentes históricas una narración o argumentación de un hecho, entre otros procedimientos que el alumno hará. En el caso del contenido actitudinal, lo expresamos como la sana competencia, esto es, realizar las actividades armónicamente, organizadamente, con base en normas generales

superior”, en: *Cuadernos de educación y desarrollo*, Vol. 2, No. 18, agosto, 2010), [en línea], <<http://www.eumed.net/rev/ced/18/svar.pdf>>, fecha de consulta: 1 de marzo del 2016.

³⁴³ Con los desafíos del *Rally* el alumno tendrá que identificar, crear, interpretar, reflexionar, decodificar, observar, dialogar, redactar, cotejar, ordenar y argumentar dependiendo el desafío que se realice, todo ello con el fin de que se cumpla el objetivo general.

dirigidas hacia el cumplimiento de una meta; de modo que los estudiantes sepan cómo hacerlo, afrontarlo y resolver los problemas que el *Rally* les vaya presentando. Igualmente, planteamos este contenido porque fomenta la experiencia óptima, gozo, vivencia, trabajo colaborativo, en el que entra en juego la solidaridad, el respeto, la cooperatividad y la sana competencia, posibilitando la incorporación de valores y actitudes personales, donde los alumnos se ayudan unos con otros y tienen una predisposición y comportamiento socialmente aceptado, favoreciendo en el estudiante una formación integral.

En el cuadro que se presenta a continuación (cuadro 1) se muestran los propósitos, los aprendizajes esperados y los indicadores por desafío que deben desarrollar los alumnos a lo largo del *Rally*, mismos que nos dan los parámetros pertinentes para comprobar si las actividades lograron que los alumnos ampliaran su aprendizaje, por medio de la reflexión, identificación de los personajes, planes, acuerdos o fechas de la revolución; además, nos dirá si usaron su creatividad, relacionaron las actividades con su vida cotidiana o pudieron dialogar y analizar de forma satisfactoria una porción de la Historia de México a través del *Rally*.

Cuadro 1. Propósitos, aprendizajes esperados e indicadores del Rally

Desafíos	Propósitos	Aprendizajes esperados	Indicadores
1	El alumno reflexionará sobre las vivencias de un estudiante durante la época revolucionaria, contrastándolos con sus propias vivencias para así comprender algunos aspectos de la vida cotidiana en el contexto de la Revolución Mexicana.	Comprende algunos aspectos de la vida cotidiana durante la Revolución Mexicana a través de la reflexión y la comparación de documentos y vivencias históricas.	El alumno a través de contrastar información, identificar similitudes y diferencias es capaz de pensar y relacionar contenidos y vivencias con su propia realidad, de tal modo que interioriza o se apropia de los conceptos, utilizando los aprendizajes dentro de sus propias vivencias.
2	A partir de un mural (<i>Juárez, símbolo de la República contra la intervención francesa</i>) el alumno identificará elementos de los estilos realistas e idealistas a través de diferentes aspectos de representaciones históricas como la guerra, la vestimenta, armas, colores, entre otros.	Observa con atención piezas de la época y aspectos contextuales de un mural para interpretar aspectos históricos mediante el realismo e idealismo. Además, identifica grupos o personajes precedentes al porfiriato.	El alumno observa, coteja información y dialoga con sus compañeros para construir un discurso o narración en la que muestre una postura interpretativa con relación al periodo histórico analizado.
3	El alumno a partir del dialogo creará una nota periodística en la que se destaquen elementos de cambio y permanencia en los medios de comunicación desde el porfiriato con la actualidad.	Reflexiona sobre la relación pasado-presente a través de un medio de comunicación (periódico), para así comprender que impacto tienen en la actualidad.	El alumno es capaz de identificar elementos comunicativos que fueron o son trascendentales tanto en el pasado como en el presente poniendo en juego su creatividad.
4	El alumno resolverá un crucigrama en el que escriba los acuerdos planes o hechos destacados que se produjeron en la Revolución Mexicana.	Identifica los acuerdos, planes o hechos destacados que se gestaron durante la Revolución Mexicana.	El alumno desarrolla destrezas (razonamiento y lógica) y aptitudes (observación e inferencia) que ponen a prueba su habilidad de buscar y encontrar a través de un juego.
5	Mediante una sopa de letras e imágenes que lo acompañan, el alumno identificará algunos de los personajes destacados que vivieron en la Revolución Mexicana.	Observa y dialoga con sus compañeros para identificar de forma lúdica algunos de los protagonistas destacados que participaron en la Revolución Mexicana.	El alumno identifica a los personajes revolucionarios desarrollando su memoria visual al relacionar una imagen con un

			nombre.
6	El alumno ordenará históricamente a personajes que fueron relevantes en la Revolución Mexicana, teniendo en cuenta su participación o intervención en asuntos bélicos, políticos, sociales o culturales.	Identifica y relaciona personajes con hechos históricos destacados argumentando de forma escrita por qué un personaje o acontecimiento tiene más relevancia que otro en la Revolución Mexicana.	A través del diálogo y la descripción, el alumno es capaz de contrastar acontecimientos y darle un orden histórico con relación a cada personaje de la Revolución Mexicana.
7	Con base en los desafíos anteriores (crucigrama, sopa de letras y el recuadro), el alumno realizará una reflexión escrita en la que considere cómo los planes, acuerdos o personajes son importantes para comprender un proceso histórico.	Dialoga y argumenta de forma escrita las características que permiten entender un proceso histórico.	El alumno es capaz de reflexionar y vincular elementos aislados conjugándolos en unidad para comprender un proceso histórico.
8	Por medio de la lectura del artículo 3º de la Constitución de 1917, el alumno reflexionará e imaginará el impacto que este artículo tiene en su vida; así como los cambios y diferencias que tendría el México actual sino hubiera existido dicho artículo.	Infiere la relevancia de la Constitución de 1917 a través de la comprensión de un artículo.	El alumno es capaz de relacionar un aspecto histórico con su vida cotidiana y extraer un juicio pertinente sobre un texto.
9	El alumno a partir de la observación del museo y decodificación de una pregunta reflexionará sobre sus propias posturas ideológicas.	Analiza diferentes posturas ideológicas y asume una posición argumentada frente a los hechos históricos.	El alumno es capaz de ser empático mediante la reflexión, asumiendo una decisión fundamentada.
10	El alumno reflexionará de forma escrita sobre su experiencia en el museo y la forma en que los ayudó a entender mejor el proceso de la Revolución Mexicana.	Reflexiona sobre sus propios procesos experienciales o vivenciales que pueden apoyar su aprendizaje, valorando las herramientas que el museo puede ofrecerle.	El alumno es capaz de expresarse por escrito de forma fluida, manifestando sus vivencias y aprendizajes, los cuales consideran la opinión de sus compañeros mediante el diálogo de sus conclusiones.

5.2. Diseño del *Rally*

Para el diseño del *Rally* se visitó y observó detenidamente los contenidos que maneja el museo. Una vez conocidos, se fueron planteando los desafíos del *Rally* pensando en los estudiantes; con el fin de que también respondieran a los objetivos de esta investigación y que avivaran una experiencia óptima, una vivencia gratificante, la competencia sana, el gozo, aprendieran contenidos de forma significativa; todo ello para que las actividades fueran lúdicas y hubieran momentos de esparcimiento y creatividad, pero sobre todo, para que al concluir la dinámica dentro del museo se creara un ocio positivo en todos los educandos.

El primer diseño de material para el *Rally* se formó con sus respectivas instrucciones, 10 desafíos, 2 acertijos, 4 encuestas³⁴⁴ y un mapa del museo que se adjunta al final en el cual se marca un recorrido tentativo y las áreas aproximadas donde se pueden encontrar las posibles respuestas³⁴⁵, éstos enfocados en el plan de estudios del CCH de la materia de Historia de México II en la Unidad 1 *Crisis del porfiriato y México revolucionario 1900-1920*; de esta unidad se tomó la temporalidad y además algunos antecedentes del porfiriato, mismos que se encuentran también en el museo de la Revolución Mexicana adaptándose muy bien a nuestros propósitos. Dicho lo anterior, las actividades se conformaron considerando las habilidades a desarrollar, mismas que se muestran el *Cuadro 1* líneas arriba y que sintetizaremos a continuación en la Tabla 1. En este caso relacionándolo con los desafíos del *Rally*.

Tabla 1. Relación de desafíos y habilidades propuestos por el *Rally*

Desafío 1	Se reflexiona sobre el pasado-presente a través de preguntas sobre la vida cotidiana.
Desafío 2 con 2 acertijos	Se interpreta a partir de un mural histórico. Con base en dos acertijos y la información del museo se busca una facción y un personaje de la época revolucionaria.
Desafío 3	Se reflexiona con base en la creación de una nota periodística sobre los medios de

³⁴⁴ Son 4 encuestas porque el equipo estaba constituido por 4 integrantes y ésta, se debía resolver al final del *Rally* de forma individual, no en equipo. La encuesta se puede observar en los anexos.

³⁴⁵ El mapa y el *Rally* lo podemos encontrar en los anexos.

	comunicación que siguen persistiendo o han cambiado desde el porfiriato hasta nuestros días.
Desafío 4	A través de un crucigrama, los alumnos identifican algunos de los planes y acuerdos que se gestaron en la Revolución Mexicana.
Desafío 5	Con base en 12 imágenes de personajes revolucionarios, los alumnos identificarán, cotejarán (ayudándose del museo) y encerrarán con un semicírculo el nombre de cada protagonista histórico en una sopa de letras.
Desafío 6	Con un cuadro de triple entrada los estudiantes ordenarán con números del 1 al 12 (siendo el personaje 1 el más antiguo y el 12 el más reciente) y de acuerdo a su importancia; los personajes históricos del desafío anterior, tomando en consideración su relevancia en los acontecimientos históricos, guerras, política, pactos, traiciones, vida, muerte o en algunos casos su exilio.
Desafío 7	Los alumnos reflexionarán si los planes, acuerdos, personajes o hechos importantes de la Revolución Mexicana son trascendentales para comprender un proceso histórico
Desafío 8	A través del artículo 3º de la Constitución de 1917, los alumnos reflexionarán sobre la educación y su vida cotidiana.
Desafío 9	Los alumnos por medio de la decodificación de una pregunta, reflexionarán sobre las facciones revolucionarias con su propia vida.
Desafío 10	Los alumnos a través de su experiencia en el museo y los desafíos anteriores, escriben si pudieron comprender mejor el proceso de la Revolución Mexicana, sus personajes y su relevancia actual.

Estos 10 desafíos, 2 acertijos, la encuesta y el mapa fueron los que constituyeron el primer diseño del *Rally*, mismos que fue sometido a una prueba piloto y de la que se conversará más adelante. Por ahora, basta mencionar que dicha prueba nos fue útil para evidenciar sus limitaciones y fortalezas, con las cuales se rediseñó la estrategia. Por lo tanto, abordaremos a continuación el diseño final de la propuesta de enseñanza-aprendizaje (*Rally*) ya modificada y ajustada a las necesidades tanto de los alumnos, como de esta investigación.

Del mismo modo que en la prueba piloto, la propuesta de enseñanza-aprendizaje se conformó como un *Rally*, pero en este caso en vez de 10 desafíos solamente se constituyó de 5. Es decir, se disminuyeron las actividades, se

modificó la logística y la secuencia didáctica. En otras palabras, este diseño se organizó con sus instrucciones al inicio del *Rally*, 5 desafíos, 4 encuestas³⁴⁶ y un mapa en el que se marcan los puntos donde el profesor entregará los desafíos uno por uno, el recorrido tentativo y las áreas aproximadas de las respuestas de las actividades, dicho esto, los 5 desafíos que utilizamos y que básicamente se quedaron igual³⁴⁷ que en el prueba piloto, con las mismas capacidades a desarrollar éstas son:

Tabla 2. Ajustes de desafíos y habilidades propuestas por el Rally

Desafío 1 (Desafío 1: equivalente en la prueba piloto) ³⁴⁸	Se reflexiona sobre el pasado-presente a través de preguntas sobre un estudiante en la época revolucionaria.
Desafío 2 (Desafío 2: equivalente en la prueba piloto, pero sin los acertijos)	Se interpreta a partir de un mural una batalla de nuestra historia, en la cual se observa sus elementos que lo componen.
Desafío 3 (Desafío 4: equivalente en la prueba piloto)	A través de un crucigrama, los alumnos identifican algunos de los planes y acuerdos que se gestaron en la Revolución Mexicana.
Desafío 4 (Desafío 5: equivalente en la prueba piloto)	Con base en 12 imágenes de personajes revolucionarios, los alumnos identifican, cotejan (ayudándose del museo) y encierran con un semicírculo el nombre de cada protagonista histórico en una sopa de letras.
Desafío 5 (Desafío 10: equivalente en la prueba piloto)	Los alumnos a través de su experiencia en el museo y las actividades anteriores escriben si comprendieron mejor el proceso de la Revolución Mexicana, sus personajes y su relevancia actual.

Si comparamos las dos tablas, en el desafío 1 queda igual en ambas tablas, el 2 solamente en la propuesta de enseñanza-aprendizaje se suprimieron los acertijos, lo demás permaneció igual; en cambio, el desafío 3 corresponde al 4 de la prueba piloto, el 4 recae en el 5 de la prueba piloto, y el 5 corresponde al 10 de la prueba piloto. Aclarando su relación en la siguiente sección se hablará de la secuencia didáctica de ambas prácticas.

³⁴⁶ En este caso las encuestas se entregaron al finalizar el 5 desafío, ya que la intención era que todos los estudiantes del equipo resolvieran de manera individual la encuesta al finalizar el Rally.

³⁴⁷ Con excepción del desafío dos que se quitaron los acertijos véase *la Tabla 2. Ajustes de desafíos y habilidades propuestas por el Rally*

³⁴⁸ En toda esta tabla debajo de cada desafío se coloca su equivalencia con la prueba piloto. Los desafíos que no aparecen o faltantes son los que se suprimieron para que la competencia fuera más dinámica.

5.3 Secuencia didáctica

Como se había mencionado anteriormente, el diseño de la estrategia y su respectiva secuencia didáctica se construyó en dos momentos:

- a) Diseño inicial, con la cual se aplicó una prueba piloto.
- b) Modificación del diseño inicial y ajuste de la secuencia didáctica con base en los resultados de la prueba piloto.

En otras palabras, con los cambios y ajustes en la prueba piloto se ejecutó la propuesta de enseñanza-aprendizaje, de modo que la estructura y los reajustes de nuestra práctica se vieron optimizados gracias a los resultados la prueba piloto. Pero, antes de poner paso a paso como fue el proceso en el museo de la prueba piloto, se debe mencionar todo lo que se hizo antes de visitar el museo de la Revolución Mexicana.

Inicialmente en el CCH Plantel Azcapotzalco se dialogó con el profesor titular de la asignatura de Historia de México II en la que fue aplicada la práctica de enseñanza, después se le plantearon las pretensiones de esta investigación, y desde luego se llegó a un acuerdo, en el cual el estudiante practicante vería dos observaciones a su práctica docente y con base en éstas el practicante, en una tercera clase impartida por él, se expondrían los conceptos básicos que se utilizarían en el *Rally* y se darían las instrucciones generales una clase antes de visitar el museo. En ese sentido, las dos observaciones fueron los días 14 y 19 de enero del presente año, y la explicación de los conceptos básicos³⁴⁹ y las instrucciones generales fueron el día 21 de enero del 2016, las dos observaciones y la clase se dieron al grupo 408 del turno matutino de 9 a 11 a.m., todo esto se hizo con la intención de familiarizarse con los educandos del grupo y observar qué sabían o qué ignoraban con el objetivo ajustar y contextualizar la clase del docente, así como de llevar a cabo un *Rally* lo más dinámico posible. De esta

³⁴⁹ Los conceptos y categorías históricas básicas a la que nos referimos son: proceso histórico, hecho histórico, sujeto histórico, tiempo histórico, espacio histórico, realismo, idealismo y nacionalismo.

manera se llevó a cabo la secuencia didáctica de la prueba piloto y la ejecución de la propuesta de enseñanza-aprendizaje.

La prueba piloto se realizó el sábado 23 de enero del 2016 con estudiantes del grupo 408 turno matutino del CCH plantel Azcapotzalco, los cuales fueron citados en el museo de la Revolución Mexicana a las 10 de la mañana a la cual asistieron 50 alumnos. Una vez en el museo y con los alumnos presentes comenzó la prueba piloto.

Antes de ingresar al museo el profesor hizo que los alumnos se reunieran en equipos³⁵⁰ para dar instrucciones generales³⁵¹ y avisarles el punto donde se recibiría el *Rally* y la encuesta resuelta, dicho esto se entregó al líder de cada equipo el material del *Rally* y la encuesta. Enseguida de haber obtenido el material todos los equipos ingresaron al museo y comenzó el *Rally*.

Dentro del museo los estudiantes comenzaron a decodificar las preguntas del desafío 1 y contestarlas con base en la sala 1, las cuales hacían referencia a las materias que se impartían en la Escuela Nacional Preparatoria en la época revolucionaria, de modo que las compararan con las actuales y que reflexionaran si las actividades cotidianas se detuvieron realmente por la Revolución Mexicana.

Posteriormente terminando esta actividad, en el desafío 2 los estudiantes se detuvieron en la sala 2 a observar el mural en el que debían hacer una interpretación escrita y mencionar si consideraban éste como una corriente artística; ya sea realista o idealista, de forma que argumentaran su respuesta de forma escrita. Hecho esto, en la sala 3 contestaron dos acertijos que tenían que resolver con base en la información de las cédulas.

³⁵⁰ Una clase antes de tener nuestra visita al museo, se hicieron equipos de 4 integrantes al azar, después los alumnos eligieron un líder de común acuerdo para que a él se le entregará el material del *Rally* y no hubiera desorden.

³⁵¹ Las instrucciones generales consistían en pasar lista para saber qué alumnos habían asistido, indicar que todos los equipos debían trabajar cooperativamente, respetar los límites de distancia entre los objetos dentro del museo, no recargarse en las vitrinas, permitir el paso de otros visitantes al museo y que los desafíos del *Rally* debían ser contestados continuamente, es decir, no podían pasar al desafío 2 sin haber resuelto el 1 y así consecutivamente hasta acabar todos los desafíos y resolver la encuesta.

En el desafío 3 los alumnos crearon una nota periodística con fuentes históricas que se encontraban en dicha sala; reflexionando en su nota periodística sobre los instrumentos de comunicación que siguen persiguiendo desde el porfiriato y los cambios que se han manifestado en la actualidad.

En el desafío 4 los educandos con base en las salas 4, 5 y 6 resolvieron un crucigrama en el cual identificaron los planes y acuerdos que se gestaron en la Revolución Mexicana.

En el desafío 5 (salas 4,5 y 6)³⁵² se les presentó a los estudiantes 12 imágenes de personajes de la revolución las cuales tenían que identificar con base en el museo, posteriormente en una sopa de letras debían relacionar y encerrar en un semicírculo el nombre que los identificara con cada personaje.

Al finalizar la sopa de letras, en el desafío 6 (salas 4, 5 y 6) en un cuadro de triple entrada donde los encabezados fueron: nombre del personaje, acontecimiento y consideración del orden; los cuales tenían que llenar apoyándose de la información del museo y tomando como base la actividad pasada, de tal forma que, se ordenaran los personajes del 1 al 12; refiriéndose al número 1 como el más antiguo y al 12 como el más reciente, pues se debía considerar de cada protagonista su participación política, relevancia en guerras, pactos o traiciones; así como su vida, muerte y en algunos casos su exilio para establecer el orden en el cual se pondría a cada actor histórico.

En el desafío 7 (salas 4, 5 y 6) los educandos después de haber contestado el crucigrama, la sopa de letras y el recuadro, debían reflexionar por escrito si los planes, acuerdos, personajes o hechos “importantes” son trascendentales para comprender un proceso histórico, de forma que indicaran en su respuesta si estaban de acuerdo o en desacuerdo; y así, poder argumentar su respuesta.

En el desafío 8 (sala 7) a los estudiantes se entregó por escrito el artículo 3º de la Constitución de 1917 referente a la educación. Particularmente en esta

³⁵² Estas son las salas de apoyo donde los educandos pudieron encontrar las posibles respuestas. Véase el mapa del *Rally* de la prueba piloto en los anexos.

actividad tenían que leer el artículo y dialogar con sus compañeros de equipo, en el cual reflexionaran sobre una cuestión hipotética en la que la educación no se hubiera tomado en cuenta, ¿qué estarían haciendo cada uno de no poder ir a la escuela? Y además ¿Qué diferencias y cambios consideran que tendría el México actual si la educación no fuera gratuita, ni obligatoria?

En el desafío 9 (salas 3, 4, 5, 6, 7 y 8) los alumnos decodificaron una pregunta, la cual tenían que contestar a partir de observar todo el museo, para así, elegir una facción revolucionaria a la que les hubiera gustado pertenecer.

En el desafío 10 (salas 3, 4, 5, 6, 7 y 8) los alumnos reflexionaron sobre su experiencia en el museo a través de una pregunta en la que se consideró, si pudieron aprender mejor acerca de la Revolución Mexicana, sus protagonistas y su relevancia actual al visitar este recinto museal.

Finalmente acabando todos los desafíos los alumnos contestaron de forma individual la encuesta, la cual apelaba a la percepción que tuvieron los alumnos sobre el aprendizaje significativo, su experiencia en el museo, los conceptos y categorías históricas y el ocio.

Se tiene que mencionar que todos los desafíos debían ser contestados de forma cooperativa donde presidiera el dialogo, el respeto, la tolerancia y/o la solidaridad para que el *Rally* fuera fluido, dinámico, lúdico y creativo en el que rigiera el aprendizaje significativo, la vivencia gratificante y la experiencia óptima.

Una vez narrada la secuencia didáctica de la prueba piloto, como se había dicho al inicio; en el segundo momento se hicieron modificaciones, ajustes y cambios en la prueba piloto pues ésta formó nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje final y de la que hablaremos a continuación.

Al igual que en la prueba piloto, antes de asistir al museo se hicieron dos observaciones a la maestra titular³⁵³ y se dio una clase donde se expusieron los conceptos básicos que se utilizarían en el *Rally*. Misma que se llevó a cabo en el

³⁵³ En este caso se observó a una profesora en su práctica docente en la materia de Historia de México II en el tema de la Revolución Mexicana.

CCH plantel Azcapotzalco en el grupo 432 turno matutino en la asignatura de Historia de México II de la Unidad 1 *Crisis del porfiriato y México revolucionario 1900-1920* de 9:00 a 11:00 a.m. Los días 28 de enero y el 2 de febrero del 2016 se hicieron las observaciones y el 4 del mismo mes se impartió la clase de los conceptos básicos³⁵⁴, para que el domingo 7 de febrero a las 10:00 de la mañana se ejecutara el *Rally*.

Días después de haber hecho las dos observaciones e impartido la clase en el CCH; afuera del museo, igual que en la prueba piloto; se dieron instrucciones generales³⁵⁵ indicando los puntos de entrega y el límite de tiempo³⁵⁶ para resolver el *Rally*.³⁵⁷ Una vez que los equipos tenían el material se inició la competencia en igualdad de condiciones de modo que todos tuvieran la misma oportunidad de ganar.

Inicialmente dentro del museo, los alumnos empezaron a decodificar y contestar de forma cooperativa el desafío 1 que apelaba a su reflexión en conjunto sobre el caso de un joven que asistió a la Escuela Nacional Preparatoria, pues éste sirvió de ejemplo para comparar qué materias existían en la época revolucionaria y qué tanto habían cambiado en la hoy día, así como, pensar si las actividades cotidianas se detuvieron realmente por la Revolución Mexicana, ya que el chico había estudiado en pleno conflicto revolucionario.

³⁵⁴ Esto se hizo con la intención de familiarizarse con los alumnos y saber qué conocían y qué ignoraban; ante esta situación se planteó y dio una clase de los conceptos básicos que se manejaron en el *Rally*. Fundamentalmente los conceptos y categorías históricas eran los mismos que se expusieron en la prueba piloto.

³⁵⁵ Sobre la experiencia que se tuvo en la primera visita al museo, las instrucciones generales consistían en pasar lista, indicarles que se pusieran su gafete que los identificará con el nombre de su equipo, ya que en la experiencia pasada el profesor no ubicaba de vista a todos los estudiantes, además se le recalcó qué se podía hacer y qué no dentro del museo; por ejemplo: no comer, no correr, no rebasar la línea espacial permitida entre una y otra obra y hacerse a un lado para permitir el libre tránsito de otros visitantes.

³⁵⁶ El límite de tiempo se estableció de 2 horas, es decir, el *Rally* se resolvió de 10 de la mañana a las 12 de la tarde.

³⁵⁷ Se debe mencionar que una de las modificaciones del *Rally* fue la logística; principalmente en el mapa, que indica los puntos donde el profesor los esperaría para revisar que estuvieran contestado las actividades y así poder entregar la siguiente. En otras palabras, se muestra a los estudiantes los puntos exactos de entrega y revisión de los desafíos, pues el mapa lo debían conservar en toda la competencia.

Finalizado el desafío 1 equipo por equipo iban avanzando y pidiendo el desafío 2 en el punto indicado del mapa³⁵⁸ éste consistió en la interpretación del mural de Benito Juárez en el que se desarrolla la batalla de Puebla el 5 de mayo de 1862.

En el desafío 3 los alumnos identificaron algunos planes y acuerdos que se gestaron en la Revolución Mexicana a través de un crucigrama y la información del museo.

En el desafío 4 con una sopa de letras y 12 imágenes de personajes históricos, los estudiantes buscaron, identificaron y encerraron en un semicírculo el nombre que le correspondiera a cada protagonista. Todo esto apoyándose de los retratos y la información que el museo brindaba.

En el desafío 5 después de haber observado todo el museo los alumnos reflexionaron sobre su experiencia en él, con base en los ejercicios y a través de una pregunta, pues ésta decía qué si habían comprendido mejor el proceso revolucionario, sus protagonistas, planes o acuerdos, de tal forma que, entendieran su relevancia actual.

Finalmente concluido el desafío 5, de forma individual fueron respondiendo la encuesta, una vez contestada, el primer equipo en entregar al profesor las 4 encuestas sería el ganador de la competencia.

En el siguiente apartado se presentan los conflictos, interpretaciones, particularidades y evaluación de la propuesta, tanto en la prueba piloto como en la prueba final, con el propósito de que se comprenda que la secuencia didáctica se plantea imaginando que todo va fluir sin contratiempos y de la mejor manera, sin embargo, los resultados y ambigüedades tanto de una aplicación como de otra resultaron en parte diferentes.

³⁵⁸ Como algunos estudiantes iban avanzando rápidamente para poder ganar la competencia; al profesor practicante lo apoyaron 3 personas más, pues ellas debían quedarse en los puntos que indicaba el mapa donde se recibirían y entregarían los desafíos siguientes a los alumnos. Esto se hizo con la intención de que el profesor observará el recorrido de los educandos, se prestara atención al comportamiento y se resolvieran dudas que los alumnos fueran teniendo. Véase el mapa de los 5 desafíos en los anexos.

5.4 Evaluación del *Rally*

Primeramente en la prueba piloto, se observó que los 10 desafíos propuestos a lo largo del *Rally* fueron demasiados, ya que el tiempo³⁵⁹, la extensión de las actividades, la cantidad de alumnos y la mala logística³⁶⁰ perjudicaron la experiencia en el museo. Por ejemplo, los educandos en vez de observar y apoyarse en las cédulas del museo para resolver los desafíos, prefirieron sacar el libro de Historia o conectarse a internet desde su teléfono celular para obtener las respuestas. Además, se cometió el error de proporcionarles todo el material desde un inicio, es decir, antes de ingresar al museo se pasó lista y se les dio todo el *Rally* por resolver, lo que propició desorden, desesperación y ante esta angustia; los educandos tomaron la decisión de copiar a sus compañeros las respuestas de los desafíos. El mal posicionamiento del profesor como mediador, la dispersión de los alumnos y el tiempo mal calculado de todo el *Rally*³⁶¹, fue mermando los desafíos en el museo, por consiguiente, el profesor tomó la decisión de ponerles un límite en la entrega de todo el *Rally*, esto es, que desde las 10 de la mañana que inició la dinámica hasta la 1:30 de la tarde que se estableció la hora de entrega de todos los desafíos; pasaron 3 horas y media en el museo aproximadamente. Cabe señalar que el museo entre sus salas no tiene bancas o asientos en los cuales pueda descansar el visitante (excepto la sala de exposiciones temporales que no estaba contemplada en el *Rally*), entonces sí imaginamos que la estrategia planeada respondía a un ir y venir de las diferentes salas, los alumnos estuvieron parados más de tres horas que duró el *Rally*.

Por otra parte, en el recorrido del museo y la resolución de los diez desafíos, nos percatamos de que del desafío 1 al 3 los alumnos trabajaron cooperativamente. Después de ahí los estudiantes decidieron dividirse el trabajo

³⁵⁹ El *Rally* duró aproximadamente más de tres horas, lo cual molestó y cansó a la mayoría de los estudiantes, ya que las condiciones como no haber desayunado o lo “complicado” de algunas actividades perjudicó la dinámica en el museo.

³⁶⁰ En la logística y en la aplicación del *Rally* nos apoyó una profesora que actualmente cursa la MADEMS (Historia) en Ciudad Universitaria, de tal forma que éramos dos profesores atendiendo dudas de 50 estudiantes, lo cual fue insuficiente porque los alumnos se dispersaron a lo largo del museo.

³⁶¹ Las actividades propuestas en el museo estaban planeadas para resolverse en dos horas, sin embargo, se alargó una hora y media más aproximadamente.

haciendo las actividades de forma individual dispersándose por todo el museo, por lo que fue imposible volver a reunirlos y hacerlos trabajar conjuntamente. Posteriormente, algunos de los desafíos que más les costó trabajo resolver fue la identificación de imágenes y ordenar los personajes históricamente. En éstos hubo confusión, ya que no estaban acostumbrados a buscar u observar detenidamente imágenes, ni a leer lo que los museos plasman sobre las paredes; en las cédulas destinadas a la descripción o relación del objeto expuesto.

Ante los contratiempos mencionados, el profesor modificó la cantidad de desafíos³⁶², la logística, la competencia que debe propiciar un *Rally*, establecer los tiempos y puntos adecuados para la finalización de todos los desafíos, pero sobre todo la motivación de obtener un premio al equipo que llegara primero. Éstos fueron puntos clave para lograr un *Rally* dinámico, lúdico, óptimo, fluido, lleno de unión y cooperatividad que encabezó el vínculo alumno-museo-*Rally*-mediador.

Tenemos que decir que esta experiencia en el museo fue de gran ayuda para lograr comprender el contexto, las deficiencias, los contratiempos, los puntos positivos o negativos que el museo y los alumnos nos hicieron saber. De ahí que, pudimos lograr una experiencia positiva y cubrir los errores que se nos presentaron en esta prueba piloto.

Por otra parte, la propuesta final de enseñanza-aprendizaje se aplicó a 35 alumnos citados a las 9:30 de la mañana. Se decidió poner esa hora porque se tuvo la experiencia de que en la prueba piloto la mayoría no llegó a la hora acordada, por tanto, se puso un límite (10:00 a.m.) para comenzar todos juntos la competencia.

En este caso y como se había dicho anteriormente, la dinámica cambió, es decir, se disminuyeron los desafíos, se planteó una mejor logística, se

³⁶² Como se mostró en el subcapítulo del *Diseño del Rally* específicamente en la tabla 1 y 2, de los 10 desafíos que eran originalmente se tomó la decisión de poner 5 actividades con el siguiente grupo (432), éstos se eligieron de acuerdo a las observaciones de la competencia, la revisión de las actividades, a lo que más les llamó la atención y a la fluidez que surgió naturalmente a la hora de realizar el *Rally*. Por lo que demostraron mayores aprendizajes.

establecieron tiempo precisos y el docente junto con otras tres personas (ayudantes) fueron entregando el material de cada desafío.

Como ya se había mencionado, una clase previa a la visita al museo los alumnos con ayuda del maestro, armaron equipos de 4 personas al azar en el que se eligió a un líder por equipo de común acuerdo, por consiguiente, una vez en el museo, el profesor revisó que todos tuvieran colocado su gafete con el nombre de su equipo, por tanto, cuando se identificó el cumplimiento de este requerimiento; se comenzó la competencia. Fue fundamental que los estudiantes portaran su gafete, ya que en la prueba piloto el profesor no se lograba reconocer a los 50 alumnos del *Rally*, por esta razón en la propuesta de enseñanza-aprendizaje, se reconoció fácilmente a los equipos gracias a los gafetes dentro de la competencia.

Una de las cuestiones que resultó interesante, fue la disposición de los estudiantes, pues ante la advertencia de que el *Rally* estaba constituido como una competencia y el equipo campeón recibiría un premio,³⁶³ la mayoría de los equipos decidieron trabajar cooperativamente y hacer los desafíos lo más rápido y completo posible. Para así, tener al equipo campeón antes del tiempo establecido, esto es, 1 hora con 15 minutos, 45 minutos antes del tiempo señalado, no obstante, hubo equipos que si necesitaron las 2 horas completas para finalizar el *Rally*.

Por otro lado, con el objetivo de que se entienda mejor los resultados que arrojaron las dos visitas al museo, se evaluó conforme a los objetivos del *Cuadro 1 Aprendizajes esperados* del subcapítulo 5.1 *Objetivos*, pero antes debemos señalar que en la prueba piloto hubo 12 equipos en total, 8 de cuatro integrantes, 1 de tres integrantes y 3 de cinco integrantes para un total de 50 alumnos. La siguiente tabla representa los criterios que se utilizaron para evaluar los contenidos desafío por desafío; los resultados, los valores y capacidades generales en cada uno de ellos. Asimismo, en cada desafío de acuerdo a sus tres niveles de desempeño (nula, mediana, profunda o compleja) se revisaron los 12 equipos correspondientes a la prueba piloto, mismos que se insertaron

³⁶³ El premio fue dar al equipo campeón 4 boletos para subir al mirador del Monumento a la Revolución.

dependiendo su desempeño logrado en cada desafío del *Rally*, esto se hizo con la intención de que se observe que los 12 equipos están repartidos en los tres niveles de los criterios de desempeño que lograron cada uno de los equipos.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación y resultados por desafíos en la prueba piloto

Desafíos	Valores³⁶⁴	Criterios de evaluación	Resultados	Capacidades³⁶⁵
Desafío 1	-Armonía -Competencia -Perseverancia -Agilidad mental	Reflexión Compleja: el equipo relaciona la información con su vida cotidiana, ejemplifican, dan sus puntos de vista negativos o positivos, y con base en los documentos argumentan su respuesta.	3 equipos lograron reflexionar de forma compleja.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> pocos alumnos fueron capaces de comprender algunos aspectos de la vida cotidiana durante la Revolución Mexicana a través de la reflexión y la comparación de documentos y vivencias histórica, pues su reflexión fue compleja.
		Reflexión Básica: el equipo se limita a relacionar la información literalmente que proporciona el documento y el museo, pero no relacionan la respuesta con su vida cotidiana ni la ejemplifican.	4 equipos lograron reflexionar de forma básica.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1 de aprendizajes esperados</i> algunos alumnos fueron capaces de comprender algunos aspectos de la vida cotidiana durante la Revolución Mexicana a pesar de que su reflexión y la comparación de documentos y vivencias históricas fue básica.

³⁶⁴ Generalmente los valores que se originan en todo el *Rally* son: respeto, dialogo, templanza, aprecio, unión, trabajo en equipo, cooperatividad, competitividad sana y armónica, conciencia, motivación, diversión y disfrute, no obstante, en algunos desafíos los valores que se señalan son específicos de la actividad realizada (ver *Tabla 3. Rúbrica de evaluación y resultados por desafío en la prueba piloto*).

³⁶⁵ En el *Cuadro 1. Propósitos, aprendizajes esperados e indicadores del Rally* del subcapítulo 5.1 *objetivos* se muestran los objetivos de cada desafío, sus indicadores y lo que se espera que se aprenda en cada uno de ellos. Por consiguiente, en la *Tabla 3. Rúbrica de evaluación y resultados por desafíos en la prueba piloto* los criterios de evaluación se dividen en 3 categorías (nula, mediana y profunda o compleja) de acuerdo a la complejidad que se haya observado en las respuestas de la prueba piloto y la propuesta de enseñanza-aprendizaje, asimismo se toma del *Cuadro 1* de la columna de aprendizajes esperados como capacidad equivalente al nivel más complejo, es decir, a la categoría profunda o compleja, los otros equipos que quedaron en las categorías mediana y nula, en este caso, no lograron desarrollar del todo el aprendizaje esperado y la capacidad correspondiente, o si lo lograron fue de forma superficial y solamente identificaron, reflexionaron, interpretaron, usaron su creatividad de forma intermedia o nula, por el cual no desarrollaron todas las capacidades que señalamos en el *Cuadro 1*. Por ejemplo, en la columna de criterios de evaluación de la *Tabla 3* el nivel más complicado es la reflexión compleja y solamente 3 equipo lograron desarrollar las capacidades que se señalaron en el *Cuadro 1*, los demás (5 equipos en reflexión básica y 4 equipos en reflexión nula) lograron medianamente desarrollar los aprendizajes esperados y las capacidades correspondientes.

		Reflexión Nula: El equipo no relaciona la información con su vida cotidiana ni la ejemplifican, no contestan lo que se pide, deja inconclusa la respuesta y no dan sus puntos de vista.	5 equipos lograron una reflexión nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1 de aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos no fueron capaces de comprender algunos aspectos de la vida cotidiana durante la Revolución Mexicana a través de la reflexión y la comparación de documentos y vivencias históricas, pues su reflexión fue nula o se presentó de forma inconclusa.
Desafío 2	<ul style="list-style-type: none"> -Creatividad -Estructura -Organización -Congruencia -Descubrimiento -Diferencia -Empatía -Autonomía 	Interpretación Profunda: el equipo identifica elementos artísticos del mural (más de 5) como: la fecha, la batalla, el color utilizado en los personajes primarios y secundarios, la vestimenta, las armas, la posición de los actores históricos, entre otros, con la finalidad que cotejen y comparen estas características con las piezas que alberga el museo, de modo que interpretan y narran con fundamentos si el mural se considera una obra realista e idealista. Resolución Profunda: el equipo resuelve correctamente los dos acertijos.	10 equipos lograron una interpretación profunda.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos fueron capaces de observar con atención piezas de la época y aspectos contextuales de un mural para interpretar aspectos históricos mediante el realismo e idealismo. Además, identificaron grupos o personajes precedentes al porfiriato, ya que su interpretación y dialogo fue profundo.
		Interpretación Superficial: el equipo identifica más de 3 elementos artísticos del mural como: la fecha, la	2 equipos lograron una interpretación	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> pocos alumnos fueron capaces de observar con atención piezas de la época y

		<p>batalla y los personajes primarios y secundarios que les permite narrar de forma superficial si es un mural realista o idealista.</p> <p>Resolución Superficial: el equipo resuelve correctamente un acertijo.</p>	superficial.	aspectos contextuales de un mural para interpretar aspectos históricos mediante el realismo e idealismo. Además, identificaron grupos o personajes precedentes al porfirato a pesar de que su interpretación y dialogo fue superficial.
		<p>Interpretación Nula: el equipo no identifica mínimo tres elementos artísticos del mural, no cotejan la información del mural con el museo, no mencionan ni reflexionan a qué tipo de corriente artística corresponde (idealista o realista) y la respuesta se presenta de forma inconclusa.</p> <p>Resolución Nula: el equipo no contesta correctamente ninguno de los dos acertijos.</p>	No hubo equipos con interpretación nula	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de observar con atención piezas de la época y aspectos contextuales de un mural para interpretar aspectos históricos mediante el realismo e idealismo. Además, de identificar grupos o personajes precedentes al porfirato, pues no se presentó ningún caso.
Desafío 3	<ul style="list-style-type: none"> -Creatividad -Originalidad -Estructura -Organización -Originalidad -Reconocimiento 	Creatividad Compleja: el equipo coloca mínimo 6 elementos de una nota periodística ³⁶⁶ como: cabecera de sección, título, subtítulo, noticia, foto (dibujo) pie de foto, elementos gráficos, colaboración, información complementaria, fecha, entre otros;	6 equipos lograron una creatividad compleja.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos fueron capaces de reflexionar sobre la relación pasado-presente a través de un medio de comunicación (periódico), ya que su creatividad fue compleja, de tal forma que comprendieron que impacto tiene en la

³⁶⁶ Los elementos de una nota periodística y su organización pueden verse en el diseño del *Rally* (desafío 3).

		que le permiten crear y reflexionar actualmente sobre varios cambios y persistencias (más de uno) de los medios de comunicación en la época porfirista, mencionando varias herramientas (más de una) que alberga el museo. Además, el equipo vincula el contenido de la nota periodística con las imágenes (dibujos), estadísticas o graficas que se hayan creado.		actualidad.
		Creatividad Básica: el equipo coloca mínimo 4 elementos de una nota periodística como: cabecera de sección, título, subtítulo, noticia, foto (dibujo) pie de foto, elementos gráficos, colaboración, información complementaria, fecha, entre otros; que permiten crear y reflexionar actualmente sobre un cambio y una persistencia de los medios de comunicación en la época porfirista, mencionando por lo menos 1 herramienta ³⁶⁷ que alberga el museo.	2 equipos lograron una creatividad básica.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> pocos alumnos fueron capaces de reflexionar sobre la relación pasado-presente a través de un medio de comunicación (periódico), a pesar de que su creatividad fue básica, comprendieron que impacto tiene en la actualidad.

³⁶⁷ Las herramientas de comunicación a las que nos referimos y que alberga el museo son: el periódico, el ferrocarril, el telégrafo, la máquina de escribir, entre otros, pues con ellas los estudiantes pudieron realizar este desafío.

		Creatividad Nula: el equipo coloca menos de 4 elementos que no le permiten crear una nota periodística, no menciona ninguna herramienta comunicativa que alberga el museo, no contiene imágenes ni dibujos y la creación de la nota periodística está inconclusa.	4 equipos lograron una creatividad nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> algunos alumnos no fueron capaces de reflexionar sobre la relación pasado-presente a través de un medio de comunicación (periódico), ya que su creatividad fue nula o inconclusa, pues no comprendieron que impacto tiene en la actualidad.
Desafío 4	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación -Solidaridad -Conexión -Descubrimiento -Diferencia -Empatía 	Identificación Completa: el equipo identifica y escribe sobre los recuadros del crucigrama todos planes o acuerdos correctamente.	12 equipos lograron una identificación completa.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> todos los alumnos fueron capaces de identificar los acuerdos, planes o hechos destacados que se gestaron durante la Revolución Mexicana, pues su identificación fue completa.
		Identificación Elemental: el equipo identifica y escribe sobre los recuadros del crucigrama 4 planes, acuerdos o periodos correctamente.	No hubo equipos con identificación elemental.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de identificar los acuerdos, planes o hechos destacados que se gestaron durante la Revolución Mexicana, pues no se presentó ningún caso.
		Identificación Nula: el equipo no identifica ni escribe sobre los recuadros del crucigrama; mínimo 3 planes, acuerdos o periodos correctamente.	No hubo equipos con identificación nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de identificar los acuerdos, planes o hechos destacados que se gestaron durante la Revolución Mexicana, pues no se presentó ningún caso.
Desafío 5	-Identificación	Identificación Completa: el equipo	12 equipos	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes</i>

	-Solidaridad -Descubrimiento -Diferencia -Empatía -Intuición -Relación	relaciona las imágenes con los nombres de personajes históricos con base en el museo; encerrando todos éstos correctamente con un semicírculo en la sopa de letras.	lograron una identificación completa.	<i>esperados</i> todos los alumnos fueron capaces de observar y dialogar con sus compañeros para identificar de forma lúdica algunos de los protagonistas destacados que participaron en la Revolución Mexicana, pues su identificación fue completa.
		Identificación Elemental: el equipo relaciona las imágenes con los nombres de personajes históricos con base en el museo; encerrando 8 o más de éstos correctamente con un semicírculo en la sopa de letras.	No hubo equipos con identificación elemental.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de observar y dialogar con sus compañeros para identificar de forma lúdica algunos de los protagonistas destacados que participaron en la Revolución Mexicana, pues no se presentó ningún caso.
		Identificación Nula: el equipo relaciona las imágenes con los nombres de personajes históricos con base en el museo; encerrando menos de 8 nombres correctamente con un semicírculo en la sopa de letras.	No hubo equipos con identificación elemental.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de observar y dialogar con sus compañeros para identificar de forma lúdica algunos de los protagonistas destacados que participaron en la Revolución Mexicana, pues no se presentó ningún caso.
Desafío 6	-Organización -Estructura -Conexión -Descubrimiento -Agilidad mental -Conexión -Congruencia	Orden y Relación Compleja: el equipo ordena cronológicamente todos los personajes históricos de forma coherente vinculando el acontecimiento y la consideración del orden. En esta secuencia se puntualiza una característica en	No hubo equipos con orden y relación compleja.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de identificar y relacionar personajes con hechos históricos destacados argumentando de forma escrita por qué un personaje o acontecimiento tiene más relevancia que otro en la Revolución Mexicana, ya que no hubo un

	<p>-Curiosidad -Descubrimiento -Diferencia</p>	<p>cada personaje de la posición ubicada como: participación política, relevancia en guerras, pactos, traiciones, su vida, muerte o en algunos casos el exilio.</p>		<p>orden y una relación compleja, o en todo caso, su respuesta se presentó inconclusa.</p>
		<p>Orden y Relación Básica: el equipo ordena cronológicamente 6 o más personajes históricos de forma coherente vinculando el acontecimiento y la consideración del orden. En esta secuencia se puntualiza una característica en cada personaje de la posición ubicada como: participación política, relevancia en guerras, pactos, traiciones, su vida, muerte o en algunos casos el exilio.</p>	<p>5 equipos lograron orden y relación básica.</p>	<p>De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> algunos alumnos fueron capaces de identificar y relacionar personajes con hechos históricos destacados argumentando de forma escrita por qué un personaje o acontecimiento tiene más relevancia que otro en la Revolución Mexicana, a pesar de que su orden y relación fue básica.</p>
		<p>Orden y Relación Nula: el equipo no ordena cronológicamente ni 6 (o menos) personajes históricos de forma coherente, ni vincula el acontecimiento y la consideración del orden, además no se puntualiza ni una característica del personaje en la posición ubicada y los recuadros están inconclusos.</p>	<p>7 equipos lograron un orden y relación nula.</p>	<p>De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos no fueron capaces de identificar y relacionar personajes con hechos históricos destacados argumentando de forma escrita por qué un personaje o acontecimiento tiene más relevancia que otro en la Revolución Mexicana, ya que su orden y relación fue nula o inconclusa.</p>

Desafío 7	<ul style="list-style-type: none"> -Organización -Coherencia -Estructura 	<p>Reflexión Compleja: el equipo reflexiona qué es un proceso histórico el cual contiene cuatro o más referencias sobre los personajes históricos, planes o acuerdos, hechos históricos, con el objetivo de explicar coherentemente (vincular todos los elementos) y argumentar de forma clara y concisa su respuesta.</p>	<p>3 equipos lograron una reflexión compleja.</p>	<p>De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> pocos alumnos fueron capaces de dialogar y argumentar de forma escrita las características que permiten entender un proceso histórico, ya que su reflexión fue compleja.</p>
		<p>Reflexión Básica: el equipo reflexiona qué es un proceso histórico el cual contiene tres o menos referencias sobre el personaje histórico, un acuerdo o plan y un hecho histórico, con el fin de explicar coherentemente (vincular los tres elementos) y argumentar su respuesta de forma clara y concisa.</p>	<p>No hubo equipos con reflexión básica.</p>	<p>De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de dialogar y argumentar de forma escrita las características que permiten entender un proceso histórico, pues no se presentó ningún caso.</p>
		<p>Reflexión Nula: el equipo no reflexiona qué es un proceso histórico a partir de que no incluyen ningún personaje histórico, ni un acuerdo, plan o hecho histórico, mucho menos una explicación coherente que pueda ayudar a argumenta su respuesta, por tanto,</p>	<p>9 equipos lograron una reflexión nula.</p>	<p>De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos no fueron capaces de dialogar y argumentar de forma escrita las características que permiten entender un proceso histórico, ya que su reflexión fue nula o inconclusa.</p>

		se presenta inconclusa y sin ideas claras.		
Desafío 8	<ul style="list-style-type: none"> -Libertad -Relación -Conexión -Organización -Congruencia -Autonomía 	Reflexión Compleja: el equipo escribe e infiere con base en el Artículo 3º de la Constitución de 1917, dos o más cambios y permanencias que tendría la educación actual en México si este artículo no hubiera sido creado, de modo que vinculan el artículo con su vida cotidiana, además desarrollan los cambios o permanencias al que hacen referencia.	1 equipo logró una reflexión compleja.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> pocos alumnos fueron capaces de inferir la relevancia de la Constitución de 1917 a través de la comprensión de un artículo, ya que su reflexión fue compleja.
		Reflexión Básica: el equipo escribe e infiere con base en el Artículo 3º de la Constitución de 1917, un cambio y una permanencia que tendría la educación actual en México si este artículo no hubiera sido creado. Pero lo hacen de forma superficial; solamente refiriéndose al cambio o permanencia sin desarrollar la idea.	8 equipos lograron una reflexión básica.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos fueron capaces de inferir la relevancia de la Constitución de 1917 a través de la comprensión de un artículo, a pesar de que su reflexión fue básica.
		Reflexión Nula: el equipo no escribe ni infiere con base en el Artículo 3º de la Constitución de 1917, ni un cambio o diferencia que tendría la educación actual en México, si este	3 equipos lograron una reflexión nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> algunos alumnos no fueron capaces de inferir la relevancia de la Constitución de 1917 a través de la comprensión de un artículo, ya que su

		artículo no hubiera sido creado. Además, la respuesta se presenta inconclusa.		reflexión fue nula o inconclusa.
Desafío 9	-Empatía -Solidaridad -Conexión	Argumentación Compleja: el equipo asume y elige una facción revolucionaria, en el que mencionan 3 o más características, por ejemplo: ideología, posición ante las otras facciones, política, relación con el pueblo o relaciones internacionales, entre otros. De modo que explican por qué se eligió esa y no otra facción.	3 equipos lograron la mención compleja.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> pocos alumnos fueron capaces de analizar diferentes posturas ideológicas y asumir una posición argumentada frente a los hechos históricos, pues su mención fue compleja.
		Argumentación Básica: el equipo asume y elige una facción revolucionaria, en el que mencionan 2 o menos características, por ejemplo: ideología, posición ante las otras facciones, política, relación con el pueblo o conflictos internacionales, entre otros. Para explicar por qué eligen esa y no otra facción.	No hubo equipos con mención básica.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de analizar diferentes posturas ideológicas y asumir una posición argumentada frente a los hechos históricos, pues no se presentó ningún caso.
		Argumentación Nula: el equipo no asume ni elige una facción revolucionaria, no se dan características y la respuesta se presenta inconclusa.	9 equipos lograron la mención nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos no fueron capaces de analizar diferentes posturas ideológicas y asumir una posición argumentada frente a los hechos históricos,

				pues su mención fue nula o inconclusa.
Desafío 10	<ul style="list-style-type: none"> -Experiencia -Libertad -Comprensión -Conciencia -Conexión -Conocimiento 	<p>Reflexión Compleja: el equipo reflexiona escribiendo más de 8 características (aprendizajes con base en el contenido) que le permiten comprender mejor el proceso revolucionario, por ejemplo: acontecimientos relevantes, imágenes o nombres de personajes históricos, fechas trascendentales, vestimenta utilizada en la época, armamento, documentos, del mismo modo se toma en cuenta sus vivencias en el museo; como disfrutar su estancia, buscar, divertirse, imaginar, razonar, aprender curiosidades, reafirmar alguna duda o conocimiento, entre otros. Por tanto, valoran las herramientas que ofrece el museo.</p>	No hubo equipos con reflexión compleja.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de reflexionar sobre sus propios procesos experienciales o vivenciales que pueden apoyar su aprendizaje, además no valoraron las herramientas que el museo puede ofrecerles, pues no se presentó ningún caso con reflexión profunda.
		<p>Reflexión Básica: el equipo reflexiona escribiendo más de 5 características (aprendizajes) que le permiten comprender el proceso revolucionario, por ejemplo: acontecimientos relevantes, imágenes o nombres de personajes</p>	4 equipos lograron una reflexión básica.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes</i> algunos alumnos fueron capaces de reflexionar sobre sus propios procesos experienciales o vivenciales que pueden apoyar su aprendizaje, a pesar de que su reflexión fue básica, pudieron valorar las herramientas que el museo puede ofrecerles.

		<p>históricos, fechas trascendentales, vestimenta utilizada en la época, armamento, documentos, del mismo modo se toma en cuenta sus vivencias en el museo; como disfrutar su estancia, buscar, divertirse, imaginar, razonar, aprender curiosidades, reafirmar alguna duda o conocimiento, entre otros. Por tanto, valoran las herramientas que ofrece el museo.</p>		
		<p>Reflexión Nula: el equipo no reflexiona, pone menos de 6 característica (aprendizajes) que no le permiten comprender el proceso revolucionario, por ejemplo: acontecimientos relevantes, imágenes o nombres de personajes históricos, fechas trascendentales, vestimenta utilizada en la época, armamento, documentos, o de igual forma no tomaron en cuenta sus vivencias en el museo; como disfrutar su estancia, buscar, divertirse, imaginar, razonar, aprender curiosidades, reafirmar alguna duda o conocimiento, entre</p>	<p>8 equipos lograron una reflexión nula.</p>	<p>De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes</i> la mayoría de los alumnos no fueron capaces de reflexionar sobre sus propios procesos experienciales o vivenciales que pueden apoyar su aprendizaje, pues su reflexión fue nula o inconclusa y no pudieron valorar las herramientas que el museo puede ofrecerles.</p>

		otros. Por lo tanto, no lograron valorar las herramientas que ofrece el museo.		
--	--	--	--	--

En la siguiente tabla se muestran los criterios que utilizamos para evaluar el contenido desafío por desafío de la propuesta de enseñanza-aprendizaje (5 desafíos), así como los valores, resultados y capacidades generales en cada uno de los ejercicios. Por añadidura, el *Rally* se aplicó a 35 alumnos en total; conformados por 9 equipos, 8 equipos de cuatros integrantes y 1 de tres integrantes. Por consiguiente y de igual forma que en la prueba piloto, la propuesta de enseñanza-aprendizaje se constituyó por tres niveles de desempeño (nula, media, profunda o compleja) para la evaluación por desafío, esto es, que en cada desafío siempre va haber 9 equipos repartidos en los tres niveles de acuerdo a las respuestas que pusieron los alumnos.

Tabla 4. Rúbrica de evaluación y resultados por desafíos en la propuesta de enseñanza-aprendizaje

Desafíos	Valores³⁶⁸	Criterios de Evaluación	Resultados	Capacidades
Desafío 1	-Armonía -Competencia -Perseverancia -Agilidad mental	Reflexión Compleja: el equipo relaciona la información con su vida cotidiana, ejemplifican, dan sus puntos de vista negativos o positivos,	No hubo equipos con reflexión compleja.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados³⁶⁹</i> no hubo alumnos capaces de comprender algunos aspectos de la vida cotidiana durante la Revolución Mexicana a

³⁶⁸ Igual que en la prueba piloto, los valores generales que se originaron en toda la propuesta de enseñanza son: respeto, dialogo, templanza, aprecio, unión, trabajo en equipo, cooperatividad, competitividad sana y armónica, conciencia, motivación, diversión y disfrute, sin embargo, también se señalan valores específicos de acuerdo al desafío.

³⁶⁹ Recordemos que este aprendizaje esperado y capacidad lo señalamos en el *Cuadro 1. Propósitos, aprendizajes esperados e indicadores del Rally del subcapítulo 5.1 Objetivos*, asimismo, este aprendizaje esperado es igual al de la prueba piloto y su correspondencia en su desafío al de la propuesta de enseñanza-aprendizaje (ver la *tabla 2. Propuesta de enseñanza-aprendizaje* en el apartado 5.2 *Diseño del Rally*).

		y con base en los documentos argumentan su respuesta.		través de la reflexión y la comparación de documentos y vivencias históricas, ya que no se presentó ningún caso con reflexión compleja.
		Reflexión Básica: el equipo se limita a relacionar la información literalmente que proporciona el documento y el museo, pero no relacionan la respuesta con su vida cotidiana ni la ejemplifican.	9 equipos lograron una reflexión básica.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> todos los alumnos fueron capaces de comprender algunos aspectos de la vida cotidiana durante la Revolución Mexicana a través de la reflexión y la comparación de documentos y vivencias históricas, a pesar de que la reflexión fue básica.
		Reflexión Nula: El equipo no relaciona la información con su vida cotidiana ni la ejemplifican, no contestan lo que se pide, deja inconclusa la respuesta y no dan sus puntos de vista.	No hubo equipos con reflexión nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de comprender algunos aspectos de la vida cotidiana durante la Revolución Mexicana a través de la reflexión y la comparación de documentos y vivencias históricas, ya que no se presentó ningún caso con reflexión nula o inconclusa.
Desafío 2	<ul style="list-style-type: none"> -Creatividad -Estructura -Organización -Congruencia -Descubrimiento -Diferencia -Empatía -Autonomía 	Interpretación Profunda: el equipo identifica elementos artísticos del mural (más de 5) como: la fecha, la batalla, el color utilizado en los personajes primarios y secundarios, la vestimenta, las armas, la posición de los actores históricos, entre otros, con la finalidad que cotejen y	6 equipos lograron una interpretación profunda.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos fueron capaces de observar con atención piezas de la época y aspectos contextuales de un mural para interpretar aspectos históricos mediante el realismo e idealismo, pues lograron una interpretación profunda identificando grupos o personajes precedentes al porfiriato.

		comparen estas características con las piezas que alberga el museo, de modo que interpretan y narran con fundamentos si el mural se considera una obra realista e idealista.		
		Interpretación Superficial: el equipo identifica más de 3 elementos artísticos del mural como: la fecha, la batalla y los personajes primarios y secundarios que les permite narrar de forma superficial si es un mural realista o idealista.	3 equipos lograron una interpretación superficial.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> algunos alumnos fueron capaces de observar con atención piezas de la época y aspectos contextuales de un mural para interpretar aspectos históricos mediante el realismo e idealismo. Además, identificaron grupos o personajes precedentes al porfiriato, a pesar de que su interpretación fue superficial.
		Interpretación Nula: el equipo no identifica mínimo tres elementos artísticos del mural, no cotejan la información del mural con el museo, no mencionan ni reflexionan a qué tipo de corriente artística corresponde (idealista o realista) y la respuesta se presenta de forma inconclusa.	No hubo equipos con interpretación nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de observar con atención piezas de la época y aspectos contextuales de un mural para interpretar aspectos históricos mediante el realismo e idealismo. Además, de identificar grupos o personajes precedentes al porfiriato, pues no se presentó ningún caso con interpretación nula o inconclusa.
Desafío 3	-Identificación -Solidaridad -Conexión -Descubrimiento	Identificación Completa: el equipo identifica y escribe sobre los recuadros del crucigrama todos los planes o acuerdos correctamente.	9 equipos con identificación completa.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> todos los alumnos fueron capaces de identificar los acuerdos, planes o hechos destacados que se gestaron durante la

	-Diferencia -Empatía			Revolución Mexicana, ya que su identificación fue completa.
		Identificación Elemental: el equipo identifica y escribe sobre los recuadros del crucigrama 4 planes, acuerdos o periodos correctamente	No hubo equipos con identificación elemental.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de identificar los acuerdos, planes o hechos destacados que se gestaron durante la Revolución Mexicana, pues no se presentó ningún caso con identificación elemental.
		Identificación Nula: el equipo no identifica ni escribe sobre los recuadros del crucigrama; mínimo 3 planes, acuerdos o periodos correctamente.	No hubo equipos con identificación nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de identificar los acuerdos, planes o hechos destacados que se gestaron durante la Revolución Mexicana, pues no se presentó ningún caso con interpretación nula o inconclusa.
Desafío 4	-Identificación -Solidaridad -Descubrimiento -Diferencia -Empatía -Intuición -Relación	Identificación Completa: el equipo relaciona las imágenes con los nombres de personajes históricos con base en el museo; encerrando todos éstos correctamente con un semicírculo en la sopa de letras.	9 equipos lograron una identificación completa.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> todos los alumnos fueron capaces de observar y dialogar con sus compañeros para identificar de forma lúdica algunos de los protagonistas destacados que participaron en la Revolución Mexicana, pues su identificación fue completa.
		Identificación Elemental: el equipo relaciona las imágenes con los nombres de personajes históricos con base en el museo; encerrando 8 o más de éstos correctamente con	No hubo equipos con identificación elemental	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de observar y dialogar con sus compañeros para identificar de forma lúdica algunos de los protagonistas destacados que participaron en

		un semicírculo en la sopa de letras.		la Revolución Mexicana, pues no se presentó ningún caso con identificación elemental.
		Identificación Nula: el equipo relaciona las imágenes con los nombres de personajes históricos con base en el museo; encerrando menos de 8 nombres correctamente con un semicírculo en la sopa de letras	No hubo equipos con identificación nula.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de observar y dialogar con sus compañeros para identificar de forma lúdica algunos de los protagonistas destacados que participaron en la Revolución Mexicana, pues no se presentó ningún caso con identificación nula o inconclusa.
Desafío 5	-Experiencia -Libertad -Comprensión -Conciencia -Conexión -Conocimiento	Reflexión Compleja: el equipo reflexiona escribiendo más de 8 características (aprendizajes con base en el contenido) que le permiten comprender mejor el proceso revolucionario, por ejemplo: acontecimientos relevantes, imágenes o nombres de personajes históricos, fechas trascendentales, vestimenta utilizada en la época, armamento, documentos, del mismo modo se toma en cuenta sus vivencias en el museo; como disfrutar su estancia, buscar, divertirse, imaginar, razonar, aprender curiosidades, reafirmar alguna duda o conocimiento, entre	No hubo equipos con reflexión compleja.	De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> no hubo alumnos capaces de reflexionar sobre sus propios procesos experienciales o vivenciales que pueden apoyar su aprendizaje, valorando las herramientas que el museo puede ofrecerles, pues no se presentó ningún caso con reflexión compleja.

	<p>otros. Por tanto, valoran las herramientas que ofrece el museo.</p>		
	<p>Reflexión Básica: el equipo reflexiona escribiendo más de 5 características (aprendizajes) que le permiten comprender el proceso revolucionario, por ejemplo: acontecimientos relevantes, imágenes o nombres de personajes históricos, fechas trascendentales, vestimenta utilizada en la época, armamento, documentos, del mismo modo se toma en cuenta sus vivencias en el museo; como disfrutar su estancia, buscar, divertirse, imaginar, razonar, aprender curiosidades, reafirmar alguna duda o conocimiento, entre otros. Por tanto, valoran las herramientas que ofrece el museo.</p>	<p>5 equipos lograron una reflexión básica.</p>	<p>De acuerdo con el <i>Cuadro 1. Aprendizajes esperados</i> la mayoría de los alumnos fueron capaces de reflexionar sobre sus propios procesos experienciales o vivenciales que pueden apoyar su aprendizaje, a pesar de que su reflexión fue básica, pudieron valorar las herramientas que el museo puede ofrecerles.</p>
	<p>Reflexión Nula: el equipo no reflexiona, pone menos de 6 característica (aprendizajes) que no le permiten comprender el proceso revolucionario, por ejemplo: acontecimientos relevantes, imágenes o nombres de personajes</p>	<p>4 equipos lograron una reflexión nula.</p>	<p><i>Aprendizajes esperados</i> algunos alumnos no fueron capaces de reflexionar sobre sus propios procesos experienciales o vivenciales que pueden apoyar su aprendizaje, pues su reflexión fue nula o inconclusa y no pudieron valorar las herramientas que el museo puede ofrecerles.</p>

		históricos, fechas trascendentales, vestimenta utilizada en la época, armamento, documentos, o de igual forma no tomaron en cuenta sus vivencias en el museo; como disfrutar su estancia, buscar, divertirse, imaginar, razonar, aprender curiosidades, reafirmar alguna duda o conocimiento, entre otros. Por lo tanto, no lograron valorar las herramientas que ofrece el museo.		
--	--	--	--	--

En síntesis, tanto en la tabla de la prueba piloto como en la propuesta de enseñanza-aprendizaje se presentaron consistencias e inconsistencias. Empezaremos por la prueba piloto, en la cual en los desafíos 2, 4 y 5 de identificación e interpretación; la mayoría de los estudiantes logró el aprendizaje esperado, sin embargo, en los desafíos 1, 7, 9 y 10 de reflexión; pocos alumnos consiguieron el fin planteado, por consiguiente, en los desafíos 3, 6 y 8 muchos equipos dejaron en blanco o inconclusas sus respuestas aminorando la comprensión de la actividad. Si bien, los estudiantes lograron terminar el *Rally*, no todos lo hicieron de forma adecuada, ya que se presentaban respuestas superficiales, básicas o elementales no especificando si obtuvieron de manera óptima los aprendizajes esperados, por ejemplo, en los desafíos de reflexión no desarrollaban las ideas simplemente se limitaban a mencionarlas; pues no lograban argumentar coherentemente su respuesta. A pesar de todo, afirmamos con base en los resultados, que las actividades de reflexión fueron las que más les causaron conflicto a los educandos, en cambio, los ejercicios lúdicos, de búsqueda, de encontrar o de relacionar fueron los que más motivaron el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la propuesta de enseñanza-aprendizaje que contenía menos ejercicios, los desafíos 2,3 y 4 de identificación e interpretación cumplieron su cometido, pues éstos propiciaron los aprendizajes esperados, en cambio, los resultados que arrojó la propuesta de enseñanza-aprendizaje en el desafío 1; todos de los alumnos lograron un reflexión básica y no compleja o profunda. Por eso interpretamos que el diseño del *Rally* y la modificación de la logística, atenuó que los estudiantes contestaran los desafíos rápidamente³⁷⁰, ya que el primer equipo que llegará a la meta sería el ganador. No obstante, también podemos agregar que en el desafío 5 de reflexión y experiencia, la mayoría de los equipos contestaron de manera elemental, es decir, se contempló que todos los equipos querían ganar, por tanto, se originó que contestaran las actividades eligiendo un

³⁷⁰ La mayoría de los estudiantes resolvió rápidamente el *Rally*, no obstante, hubo excepciones de al menos 4 equipos aproximadamente, que lo que les interesaba no era ser los ganadores de la competencia, sino aprender significativamente lo que se les preguntaba.

punto intermedio; ni escribiendo una reflexión compleja pero tampoco una nula. Por esta razón la propuesta de enseñanza-aprendizaje logró su cometido actitudinal pues los alumnos se vieron motivados a trabajar en equipo, cooperativamente, con respeto, diálogo, templanza, se apreció el museo, hubo unión, competitividad sana y armónica, diversión y disfrute con el que se creó conciencia de que en toda actividad de ocio positivo puede haber aprendizaje significativo y además favorecer su educación formativa y académica durante toda su vida. Asimismo, tomando en cuenta los contenidos declarativos afirmamos que se ayudó a los educandos a aprender fechas, datos, hechos o conceptos (aprendizaje factual y conceptual) con el objetivo de que echaran mano de sus conocimientos previos e hicieran las conexiones para construir los conceptos que se pedían en el Rally. Igualmente, los estudiantes fueron partícipes del contenido procedimental en el que supieron ejecutar los procedimientos de cada desafío, se les señaló la estructura que debía tener cada uno de los ejercicios e inclusive los estudiantes estaban al tanto de cuál era la meta que debían cumplir. Así pues, se desarrollaron todos los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales presentes, más en la propuesta de enseñanza-aprendizaje que en la prueba piloto.

5.5 Diseño, resultados e interpretación de la encuesta

Antes de saber cómo estaba diseñada la encuesta y su consecuente cuantificación, iniciaremos examinando los resultados de la pregunta abierta que viene al final de ésta (ver encuesta en los anexos), la cual dice ¿Qué aprendí hoy?, en la que los estudiantes escribieron respuestas como: “debo sintetizar más”, “debo mejorar mi trabajo en equipo”, “a buscar información de forma ordenada”, “el proceso de la Revolución Mexicana”, “a usar mi creatividad”, “conocer algunas armas que utilizaban en aquella época”, “a responder rápido las cosas”, “a vivir la adrenalina”, “que los museos son divertidos”, “que no debes salir sin comer”, “a reforzar los conocimientos vistos en clase”, “un breve repaso de lo que debimos ver hace años”, “las batallas que vivió nuestro país para que tengamos los beneficios que tenemos hoy”, “que visitar museos es una experiencia reconfortante”, “a razonar en mis acciones”, “a fomentar el trabajo en equipo, ya que las actividades eran largas”, “a trabajar en equipo y pasar tres

horas en el museo no me gustó”, “que ir a un museo no siempre es bueno ni malo, todo depende de la perspectiva de cada uno”, “a tratar de tener paciencia”, estas son algunas de las observaciones que los alumnos pusieron respecto a lo que habían aprendido, sentido, vivido o experimentado en el museo; pues gracias al proceso de metacognición³⁷¹ y a sus comentarios pudimos mejorar el *Rally* y reconstruir una nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje, a la vez que ellos mismos reflexionaron sobre lo experimentado y aprendido.

Desde luego, también se analizó la pregunta abierta ¿Qué aprendí hoy? Pero ahora en el caso de la propuesta de enseñanza-aprendizaje. En esta visita al museo generalmente los estudiantes expresaron comentarios positivos a diferencia de la prueba piloto, por ejemplo algunos comentarios mencionan que: “trabajar en equipo sirve para ayudar a entender los temas y aprender más fácilmente”, “que es mejor venir a los museos sin obligación, porque se disfruta más y se aprende mejor”, “ratifiqué mis conocimientos de clase”, “me es más fácil recordar e identificar los sucesos y acontecimientos de la revolución”, “sobre la revolución sus ventajas y desventajas”, “pues realmente apliqué lo que había leído anteriormente”, “aprendí a trabajar en equipo, a identificar información de manera rápida y eficaz, además me divertí mucho”, “que la historia no es aburrida”, “aprendí muchos acuerdos o tratados acerca de la revolución y toda la historia detrás de ella”, “me pareció una actividad con la cual aprendí a sintetizar mis ideas, a moverme dentro de un museo y como tener una mejor idea dentro de un museo”, “reforcé algunos conocimientos”, “me sirvió para obtener otra vista sobre lo que fue el proceso de la revolución, ver las armas o vestimentas o cualquier otro objeto de esa época, me hizo reflexionar sobre ese entonces”, “el museo y la actividad me pareció muy entretenida, aprendimos que la historia aparte de ser entretenida hay datos interesantes, que las fotografías influyen mucho para

³⁷¹ Cuando hablamos de metacognición nos referimos a la habilidad de estar conscientes en los procesos de aprendizaje “a ese “saber” que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento”. Díaz-Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo, “Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención, en: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 2002, p. 14, [en línea], <http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/D%C3%ADaz-Barriga.pdf>, fecha de consulta: 30 de mayo del 2016.

comprender mucho más”, “me sirvió para contextualizar los hechos históricos de esa época, me sirvió para relacionar y comprender como se vivió durante la revolución”, “trabajar en equipo y que la historia no es del todo aburrida”, “aprendí a comprender más el tema y lo que aconteció esos años, los personajes y sucesos me ayudaron más en el tema”, “a buscar formas de obtener información relevante”, “a obtener información jugando”, “aprendí que la historia de alguna u otra forma no es totalmente aburrida y puede ser divertida y más interesante”, “que hubo más información de la que conocía y memoricé mejor los planes los acontecimientos y lo que hizo cada personaje”, “descubrí que la historia es divertida si tiene el enfoque adecuado”, “ aprendí sobre las diferentes etapas de la revolución, conocí los rostros de algunos involucrados en ella, también que la historia no es tan aburrida como parece”, “aprendí a mejorar mi aprendizaje de una forma divertida”, “independientemente de conocimientos educativos, pude aprender que la historia es muy importante y necesaria para aprender el ¿por qué? de un país”, éstos y otros comentarios que giran en el mismo eje son los que escribieron los educandos de esta segunda práctica. Hasta cierto punto, varios comentarios se parecen, es por ello que se tomaron solamente algunos que nos sirvieron para reflexionar sobre la diferencia que hubo entre la primera y segunda visita al museo.

A saber, si comparamos solamente esta pregunta del final de la encuesta podemos sacar un gran beneficio de la percepción de un grupo a otro. Desde luego, más adelante se interpretó con sus respectivas graficas las demás secciones de la encuesta. Pero en este caso se nota una gran diferencia entre las respuestas del primero al segundo grupo, ya que en la prueba piloto, observamos que algunos alumnos tomaron autoconciencia, es decir, no se involucraron lo suficiente o al cien por ciento en la actividad que estaban realizando (la experiencia óptima y de flujo quedó a un lado), pues pensaban más en su estancia personal; en su sentir e ignoraban al equipo en el cual debieron estar involucrados, no relacionaron lo que estaban haciendo con lo que aprendían o viceversa, no hubo totalmente el vínculo escuela-museo-mediador-contenidos que se buscaba con esta propuesta, el aprendizaje cooperativo no tomó forma;

ciertamente se presentó al iniciar el recorrido, pero conforme se iba avanzando los integrantes del equipos se distribuyeron dejando a un lado el diálogo y la interacción que requería el *Rally*, inclusive se nota que la mayoría de los alumnos padecieron la experiencia en el museo, les causó angustia, no lo gozaron, no tuvieron una vivencia gratificante, vivieron en adrenalina por contestar el *Rally* y omitieron su aprendizaje para dar paso a su sentir físico (cansancio, frustración, hambre, intolerancia, paciencia), no disfrutaron el espacio el cual tenían a su disposición; negatividad que se reflejó en la mayoría de las respuestas de la pregunta del final de la encuesta. De cualquier modo, rescatamos algunos comentarios, por ejemplo, unos estudiantes dijeron que: “si hubo creatividad, que se divirtieron en el museo y que visitar un museo les pareció una experiencia reconfortante”. Analizando más esta situación, vemos que sólo la minoría pudo vincularse con el fin del *Rally*, pues consiguieron una experiencia de flujo o un aprendizaje significativo. En todo caso, el contexto, la mala logística, el docente; afectaron un desenlace donde la retroalimentación (*feedback*), el ocio, la experiencia óptima y el gozo no se llevaron a su máxima expresión.

Al respecto de la segunda práctica, se conjugaron diferentes elementos en los que se pudieron vincular plenamente lo que se buscaba con esta investigación, no solamente porque hubo orden, estructura, una metodología, sino también porque se contemplaron los errores que se habían cometido en la prueba piloto, por esta razón, la logística se volvió sumamente importante para la aplicabilidad y fluidez del *Rally*, se consideraron los contratiempos, se controló la situación, de tal forma que la estancia de los alumnos en el museo fuera placentera, agradable, llena de júbilo, de interacción, cooperatividad, solidaridad y que esta experiencia positiva los ayudará a vincular permanentemente su vida cotidiana con la escuela y el museo, de manera que, comprendieran la relevancia que tiene la Historia en su vida y encuentro con el mundo.

Uno de los elementos que nos ayudaron a crear un contexto positivo en esta segunda práctica, fue la colaboración y asistencia de los ayudantes que se colocaron en puntos estratégicos para permitir una competencia fluida y dinámica

entre alumnos. En consecuencia y con una estructura reflexionada, tanto el museo como los estudiantes se vincularon en instantes, observamos que estaban tan involucrados en la competencia que nada más parecía importarles, mientras que este grupo trabajaba cooperativamente, intercambia ideas, pensamientos, discordancias, divergencias o se comunicaban entre los integrantes del equipo, en cambio los de la prueba piloto, se copiaban entre equipos y dividían los desafíos del *Rally*.

También, en la segunda aplicación del *Rally*, si bien, todos los equipos sabían que estaban conteniendo, la mayoría no se perturbó por llegar primero, sino que privilegiaron por encima de la competencia, su aprendizaje y experiencia en el museo; tomando su tiempo a la hora de contestar los desafíos.

Antes de poner las gráficas y saber cómo se registraron los resultados, primero indicaremos con base en un cuadro como estaban constituidas las secciones, tomando en cuenta la variable, la definición operacional, el indicador, la habilidad a desarrollar sobre cada afirmación para justificar con base en la encuesta, si los alumnos lograron percibir de forma óptima lo relacionado a dicha sección.

Cuadro 2. Definiciones Operacionales de la Encuesta

Variable	Definición Operacional	Indicador	Encuesta
Aprendizaje Significativo	“Ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsursor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.” ³⁷²	-Uso de conceptos. -Apropiación de conceptos. - Ideas. - Comprensión de la nueva información. -Conocimiento previo.	1.- El museo contribuyó con mi aprendizaje de la Revolución Mexicana. 2.- El vínculo de la escuela-museo me parece importante para seguir aprendiendo. 3.- Sentí que incrementaron mis conocimientos gracias a la visita al museo. 4.- Sentí que aprendí más al finalizar el <i>Rally</i> . 5.- El museo me pareció adecuado para apoyar los contenidos que se manejan en clase. 6.- Con base en la información del museo pude realizar las actividades y los desafíos.
Experiencia Óptima	Se entiende como “el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla.” ³⁷³ En otras palabras, “Se trata de esos momentos en que una persona está tan absorta en lo que hace que se olvida de todo a su alrededor e incluso de sí misma, está en estado de	-Retroalimentación. -La acción y la conciencia están unidas. -La actividad se vuelve un fin en sí misma. -Balance entre los desafíos y las habilidades. ³⁷⁵ -Integración de la vivencia. ³⁷⁶	7.- Tuve una experiencia significativa. 8.- Tuve una sensación gratificante. 9.- Las actividades hicieron que el tiempo pasará rápido. 10.- Sentí que todo fluía durante mi estancia en el museo. 11.- Las actividades me propiciaron estar activo dentro del museo. 12.- Es la primera vez que visité el museo y me sentí emocionado. 13.- Me emocionó hacer actividades dentro del museo. 14.- Tuve empatía por los protagonistas de la Revolución Mexicana.

³⁷² Ausubel, David, “Teoría del aprendizaje significativo”, p. 2, [en línea], <http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf>, fecha de consulta: 6 de enero de 2016.

³⁷³ Csikszentmihalyi, Mihaly, *Fluir: Una Psicología de la felicidad*, España, Kairós, 2000, p. 16.

³⁷⁵ Eckstein Alvarado, Tlanezi Abril, “50 fotos que cambiaron el mundo de *National Geographic*. La experiencia óptima de Ocio en Museos”, Tesina de Licenciatura, UNAM, Academia de San Carlos, 2014, p. 79.

³⁷⁶ Se entiende como un proceso profundo el cual “permite [...] que el ser humano integre, creadora y armónicamente en su existencia, lo desconocido, lo aún no-expresado, lo inexperimentado, lo temible, lo extraño (como el conocimiento), con expresividad, sabiduría, familiaridad y amor.” Son esos momentos álgidos e intensos al vivir. Es la alegría de la creación o recreación, de crearlo, de la vivencia de apropiarnos de un mundo creado. *Vid.* Durán Amavizca, Norma Delia (Coord.), *La didáctica es humanista*, México, UNAM-IISUE, 2012, p. 16.

	felicidad y creatividad y siente una sensación de profunda alegría ³⁷⁴	-Apropiación de la vivencia. -Familiaridad con los personajes del hecho y de la vivencia.	15.- Las actividades realizadas en el museo me parecieron aburridas. 16.- Me sentí preocupado. 17.- Mis emociones estaban en completo control. 18.- Sentí solidaridad por mis compañeros de equipo durante la estancia en el museo. 19.- Las vivencias que experimenté dentro del museo fueron positivas para mí. 20.- Los desafíos realizados durante el museo fueron difíciles. 21.- Generalmente los museos me parecen aburridos.
Categorías y Conceptos Históricos	Se entiende como los instrumentos de análisis que utilizan los historiadores para interpretar, narrar, observar, analizar, escribir o criticar el pasado. En otras palabras, son herramientas fundamentales que nos ayudan a comprender los orígenes, las causas, los efectos, los errores, las soluciones o los problemas que se gestaron en una sociedad pasada, para así, poder ser conscientes y actuar ante los problemas actuales. ³⁷⁷	-Tiempo histórico. -Periodización de la historia. -Proceso histórico. -Sujeto histórico. -Espacio histórico. -Cambio. -Continuidad.	22.- Considero que el discurso del museo es nacionalista. 23.- El museo omitió acontecimientos históricos importantes. 24.- Identifiqué los cambios, permanencias e impactos del proceso revolucionario. 25.- Identifiqué los conceptos históricos que se me presentaron en los desafíos.
Ocio Exotélico	“Se puede considerar como la práctica de ocio ³⁷⁸ en cuanto medio para	-Conseguir una meta o un	26.- Sentí que usé mi creatividad para resolver las actividades del museo.

³⁷⁴ Eckstein, *op. cit.*, p. 79.

³⁷⁷ Vid. “Portal Académico CCH”, en: UNAM, [en línea],

<<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad1/categoriasConceptos/introduccion>>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 6 de enero de 2016.

³⁷⁸ El ocio se entiende como un momento de esparcimiento, centrado en acciones queridas (libres, satisfactorias), son experiencias trascendentes, gratificantes, significativas, de vida, que dan apertura a horizontes de comprensión y aprendizaje, no sólo personales sino también sociales. Éste puede expresarse en cuatro dimensiones: autotélico, exotélico, nocivo y ausente.

	<p>conseguir otra meta y no como fin en sí mismo³⁷⁹.</p>	<p>beneficio. -Conciencia de qué y por qué lo realizo. -Buscar y encontrar nueva información. - Interacción. - Gozo.³⁸⁰</p>	<p>27.-Esta visita me ha motivado para asistir a otros museos. 28.- Considero que este tipo de visitas me ayudan para comprender mejor la historia. 29.- Visitaré otros museos porque me nace hacerlo. 30.- Sabía lo que estaba haciendo y por qué lo hacía. 31.- A partir de ahora elegiré libremente que museo visito. 32.- Las actividades que realicé dentro del museo, sé que son para alcanzar un fin (resultado-beneficio). 33.- Espero una recompensa por asistir al museo. 34.- Las actividades realizadas en el museo me parecieron lúdicas (juego-diversión). 35.- Leí u observé objetos, piezas o cédulas que me propiciaron una duda para seguir investigando. 36.- Colaboré con mis compañeros de equipo durante las actividades del museo. 37.- El ambiente que propicia el museo me sirvió para imaginarme como fue la Revolución Mexicana. 38.- Las pantallas que podías manipular me sirvieron para realizar el <i>Rally</i>. 39.- Tuve una experiencia de gozo durante la estancia en el museo.</p>
--	---	--	--

³⁷⁹ Cuenca, *Ocio Humanista*, op. cit., p. 84.

³⁸⁰ Se entiende como una revelación propia de la mente en la que el hombre cae en una nueva comprensión, es un proceso de buscar y encontrar en el cual se interiorice y exteriorice el aprendizaje a través de un estímulo, conversación, comprensión e intuición que esclarezca una cuestión en particular y nos dirija a la comprensión de algo nuevo, en otras palabras, es “el cumplimiento de nuestras expectativas, deseos y proyectos provoca[dos] por un sentimiento positivo, acompañado de impresión de ligereza, y de ensanchamiento del ánimo” Vid. Marina, José Antonio; López Penas, Marisa, *Diccionario de los sentimientos*, España, Editorial Anagrama, 2005, p. 442.

A continuación, indicaremos como se diseñó y registró la encuesta. Como se ve en el *Cuadro 2. Definiciones Operacionales de la Encuesta* ésta se compone 39 afirmaciones y una pregunta abierta,³⁸¹ las cuales fueron divididas en 4 secciones que representan: el aprendizaje significativo, la experiencia, la identificación de conceptos históricos y el ocio. Las oraciones se construyeron ante la necesidad de medir la percepción del estudiante después de realizar el *Rally*, asimismo, se estableció de modo que las afirmaciones nos ayudaran a interpretar si los educandos tuvieron una experiencia positiva, durante y posteriormente de realizadas las actividades en el museo. Por ello, los alumnos resolvieron la encuesta después de la aplicación del *Rally* en el museo.

A saber, el formato de la encuesta se basa en la escala de *LiKert*³⁸² que comprende 5 grados³⁸³, a cada respuesta se le asignó un número (como se muestra abajo) para poder medir la percepción que tuvieron los alumnos después de contestar el *Rally* y observar el museo. La escala está compuesta por las siguientes respuestas:

- Totalmente en desacuerdo (1)
- En desacuerdo (2)
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3)
- De acuerdo (4)
- Totalmente de acuerdo (5)

Estas opciones nos permitieron saber el nivel de aprobación o desaprobación ante una cuestión planteada, de tal manera que este sistema nos facilitó la captura, recolección y análisis de respuestas con ayuda del programa *Excel* de la paquetería de *Microsoft Office*. En este caso los resultados se representan

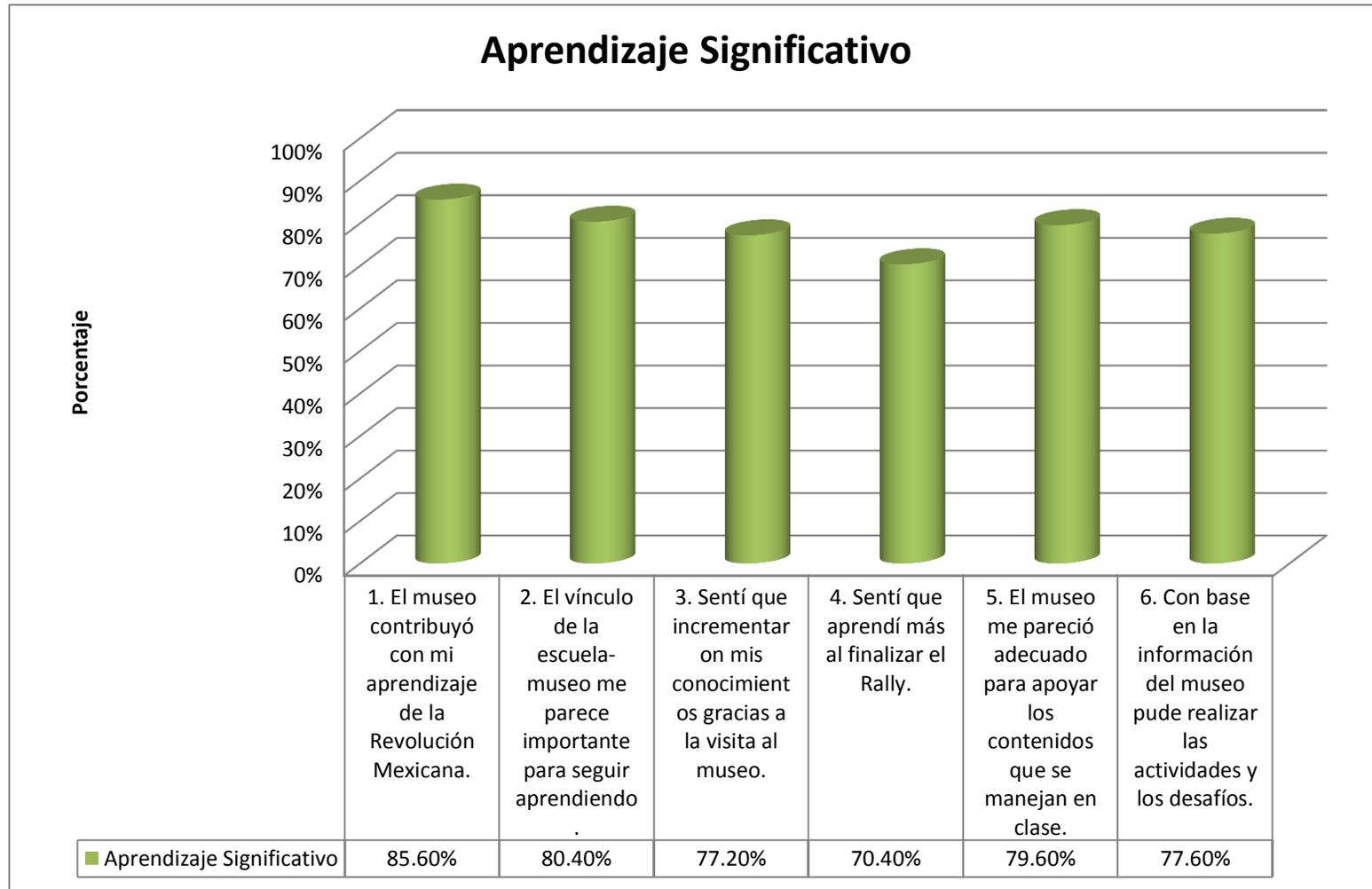
³⁸¹ Ver formato de encuesta en los anexos para observar cómo están constituidas las afirmaciones y las secciones.

³⁸² La escala de Likert se caracteriza por ubicar el grado de acuerdo o desacuerdo en una oración, afirmación o idea; donde se puede identificar la intensidad de las experiencias, de acuerdo a las sensaciones que haya tenido un individuo en su visita al museo. *Vid.* "Escala de Likert", en: *ants*, [en línea], <http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf>, fecha de consulta: 11 de febrero de 2016.

³⁸³ Ver formato de encuesta en los anexos.

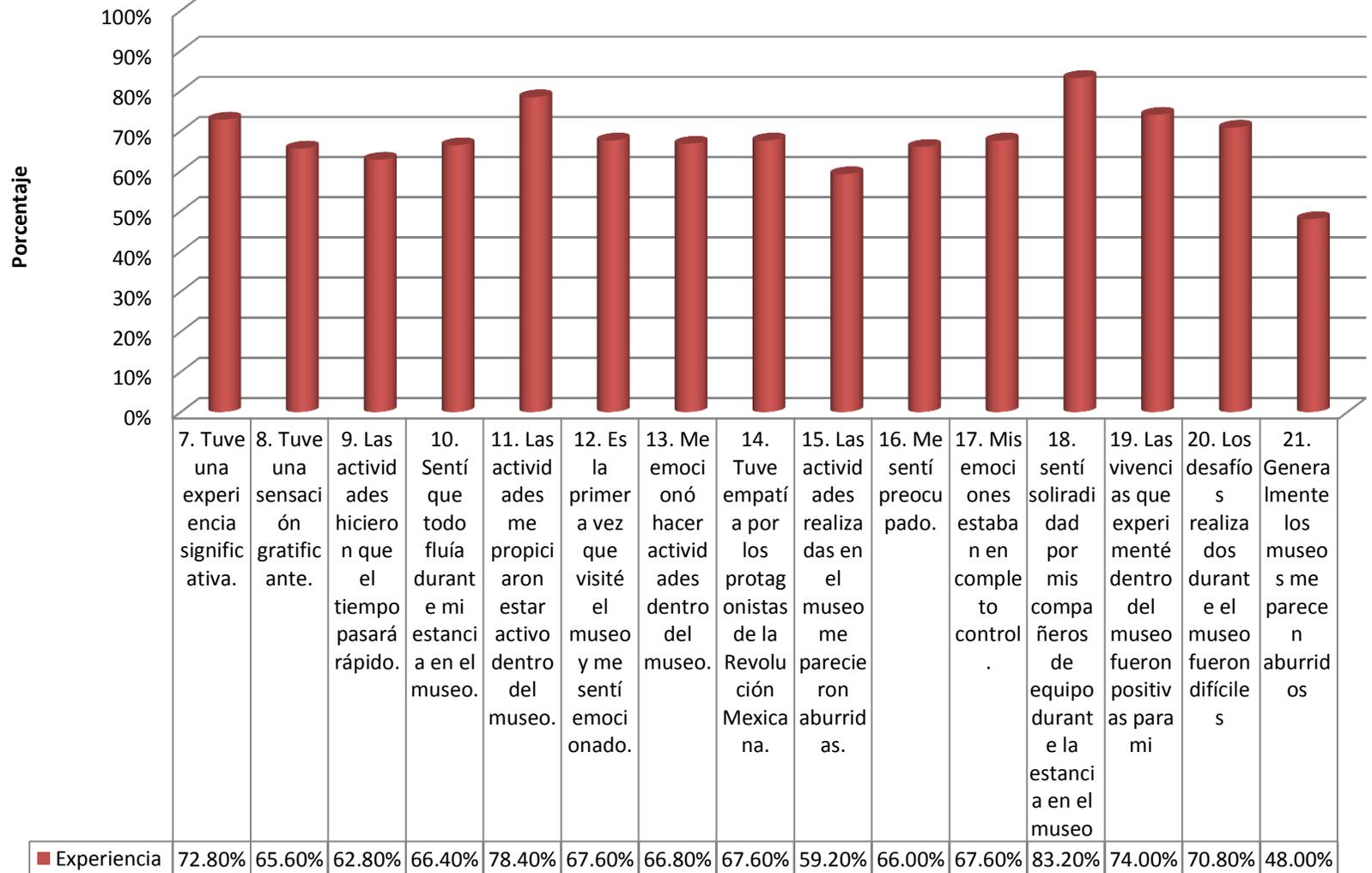
enseguida por medio de gráficas en relación al promedio y porcentaje obtenido al registrar 50 y 35 alumnos respectivamente. Con el fin de que se entienda mejor como se registraron los resultados, las 5 respuestas posibles en cada afirmación, como ya se explicó, se les asignó un número, siendo la respuesta totalmente de acuerdo el número 5 que pondera la máxima calificación, y totalmente en desacuerdo con valor 1 que releja la mínima estimación, de manera que, cuando se capturó en *Excel* en una base de datos alumno por alumno, se sacó el promedio de cada afirmación que en un inicio arrojaron los resultados, después éstos se multiplicaron por 2 para conocer el nuevo porcentaje, y así, poder saber entre un rango del 0 al 100% que porcentaje total se había obtenido con respecto a cada afirmación. A continuación, se interpretan las gráficas de acuerdo al porcentaje que salió en cada pregunta y en cada sección de los dos *Rallies* tanto de la prueba piloto como de la propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Graficas de la Prueba Piloto (50 alumnos capturados)



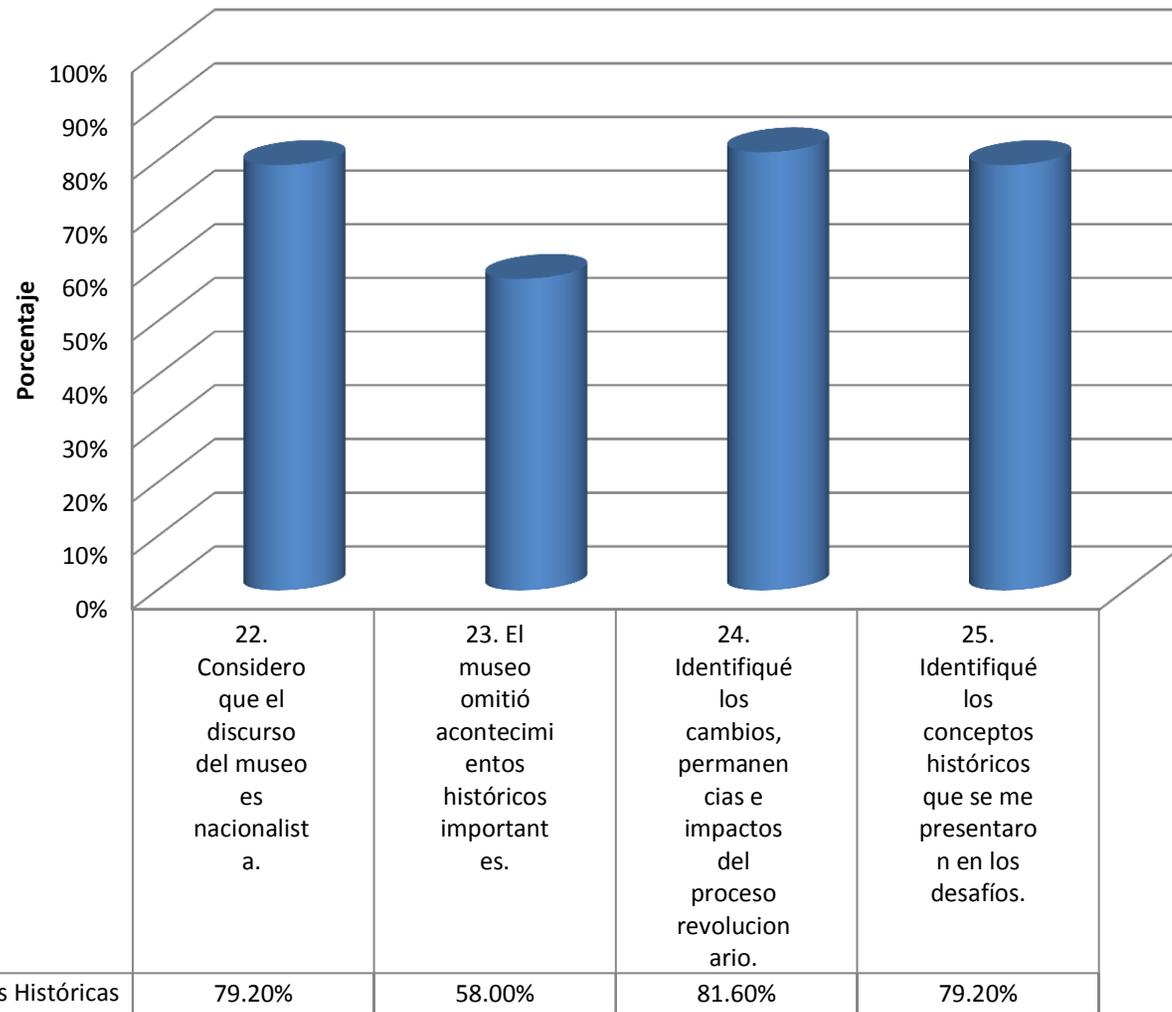
De los 50 alumnos encuestados en la prueba piloto que midió el aprendizaje significativo observamos la percepción de los estudiantes, ésta se inclinó en que la mayoría, o sea, el 85.6% estuvo de acuerdo en que el museo contribuyó con su aprendizaje sobre la Revolución Mexicana, sin embargo, el 70.4% hizo notar que al finalizar el *Rally* éste no contribuyó con su aprendizaje. Analizando detenidamente la gráfica no podemos perder de vista que las tres columnas de mayor porcentaje son las que toman en cuenta el museo como espacio para el aprendizaje, es decir, los educandos piensan que el espacio museístico fue de suma importancia para seguir aprendiendo del tema o sobre los contenidos en cuestión, en cambio, en las tres columnas con menor porcentaje expresan que una herramienta como el *Rally* aplicada en el museo no les sirvió totalmente o no contribuyó a incrementar sus conocimientos. Igualmente, si relacionamos estos resultados con lo que dijeron en la pregunta abierta encontramos coincidencias, por ejemplo, entre líneas los estudiantes nos hacen saber que el *Rally* les fue difícil, ya sea por el trabajo en equipo, las demasiadas actividades o por las casi tres horas y media que pasaron dentro del museo, en todo caso, la mayoría se inclinó por señalar cuestiones que iban encaminadas sobre la actividad y lo que se realizó dentro del museo. No obstante, interpretando la gráfica, los estudiantes piensan que es de suma importancia una herramienta como los museos en su formación académica, esto es, conocer espacios externos al salón de clase. Desde luego, reflexionando sobre toda la sección de aprendizaje significativo y con los resultados sobre los contenidos que se han señalado, los educandos si hicieron uso de su aprendizaje previo y hubo conexiones con la nueva información, a pesar de que el tiempo en el museo y la gran cantidad de actividades les fue muy cansado.

Experiencia



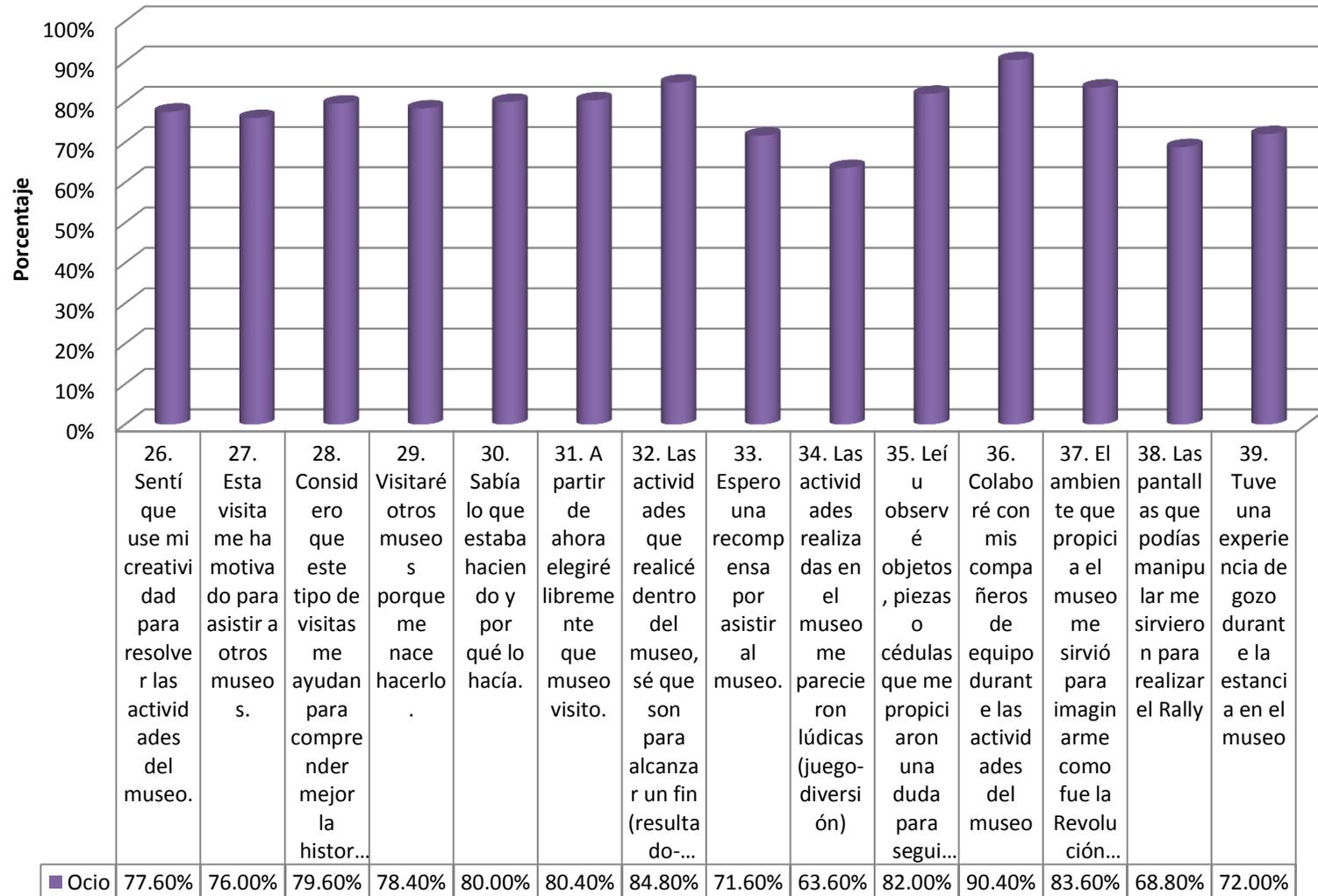
De los 50 alumnos encuestados de la prueba piloto que midió la experiencia, la columna con mayor porcentaje es la que registró la solidaridad con sus compañeros de equipo durante la estancia en el museo con un 83.2%, en cambio, la de menor porcentaje fue la columna de la afirmación 21, que muestra que la minoría estuvo de acuerdo en que los museos no son aburridos con un 48%. Por consiguiente, las columnas con los números 18, 11, 19, 7, 20, 16, 17 y 13 muestran las de mayor porcentaje, por el contrario, las columnas con los números 21, 15, 9, 10, 12, 8, y 14 son las de menor proporción. Ahora bien, si interpretamos la gráfica de las columnas de menor porcentaje éstas expresan que los estudiantes no sintieron que el tiempo pasará rápidamente o que todo fluyera adecuadamente, eso quiere decir que se les hizo difícil el *Rally* y tuvieron autoconciencia de sí mismos, por tanto, no tuvieron una experiencia óptima o de flujo, pues ésta actividad les causó frustración, cansancio y angustia. Por otro lado, las columnas con alto porcentaje, revelan que los alumnos fueron solidarios con su compañeros de equipo, a pesar de que el *Rally* les fue difícil y cansado, se puede observar en la columna con el número 11 que las actividades hicieron que estuvieran activos dentro del museo, pero al mismo tiempo se sintieron preocupados por finalizar de forma óptima los desafíos. En general en esta sección rescatamos que a los alumnos no les parecen aburridos los museos; pues la solidaridad que tuvieron con sus compañeros los ayudó a concluir la competencia.

Conceptos y Categorías Históricas



De los 50 alumnos encuestados de la prueba piloto que midió conceptos y categorías históricas, la columna con mayor porcentaje es la número 24 con 81.6% que muestra si los alumnos identificaron los cambios, permanencias e impactos del proceso revolucionario, en cambio, la columna con menor porcentaje es la número 23 con 58% que registró si el museo había omitido acontecimientos importantes. Analizando toda la sección se puede observar que los alumnos identificaron los cambios en la Revolución Mexicana, que el museo es nacionalista; ya que la proporción de las salas del museo no le da la misma relevancia a un personaje que a otro, de modo que, el *Rally* les sirvió para este cometido, además ellos piensan que el museo no omitió acontecimientos importantes, es decir, creen que el museo está completo en información.

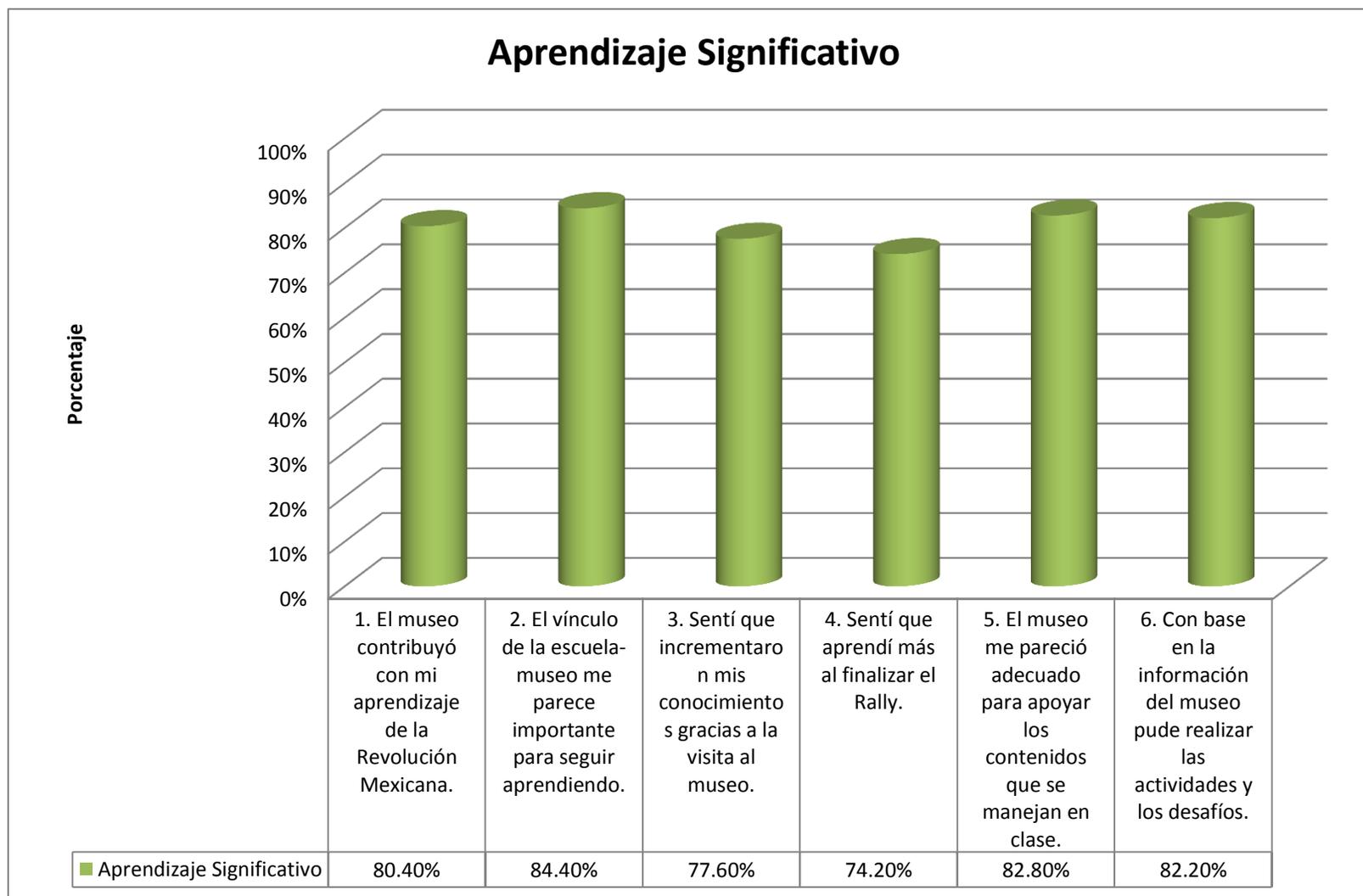
Ocio



De los 50 alumnos encuestados en la prueba piloto, la columna con mayor porcentaje es la número 36 con 90.4% que indica que los estudiantes colaboraron con sus compañeros de equipo, en cambio, la columna con menor porcentaje es la 34 con 63.6% que refleja que las actividades dentro del museo no les parecieron lúdicas. Analizando más toda la gráfica, las columnas 28, 30, 31, 32, 35, 36 y 37 son las más altas, por tanto, los estudiantes sabían lo que estaban haciendo y por qué lo hacían, entendían que las actividades dentro del museo eran para alcanzar un resultado-beneficio, además esta visita les ayudó a comprender mejor la Historia, de tal forma que, de ahora en adelante, ellos mismos elegirán libremente el museo que desean visitar. Por el contrario, las columnas con menor porcentaje son la 26, 27, 29, 33, 34, 38 y 39 que señalan que los educandos no esperaban una recompensa por asistir al museo, asimismo, no tuvieron totalmente una experiencia de gozo, las pantallas interactivas que pueden manipularse en el museo no les sirvieron para realizar el *Rally*, la visita no les motivó del todo para asistir a otros museos y además según ellos no visitarán en un futuro otros museos. Se debe aclarar que el porcentaje de toda la sección estuvo por arriba del promedio, es decir, más de la mitad de los alumnos ponderaron sus respuestas en estar más de acuerdo que en desacuerdo. Desde luego, solamente analizamos las gráficas en dos sentidos; las columnas más bajas y altas de cada sección, esto no quiere decir que todos los estudiantes no hayan tenido una experiencia de flujo, un gozo, una vivencia gratificante, un ocio positivo o un aprendizaje significativo, sino que por el promedio total de las gráficas tienden a verse con menos resultados de los esperados, pero si nos damos cuenta la mayoría de las columnas pasan del 55%, esto es, más de lo estimado, inclusive, las de más baja denominación se plantearon de tal forma que identificaran si estaban de acuerdo o en desacuerdo; siendo el resultado positivo el restante del 100%, por ejemplo, en la sección de experiencia en la pregunta 21 a los educandos les planteamos “generalmente los museos me parecen aburridos” la tendencia fue totalmente en desacuerdo, porque como ya habíamos expuesto en este subcapítulo le asignamos un número a cada respuesta, entonces éstas fueron en el sentido contrario, resultando con 48% el

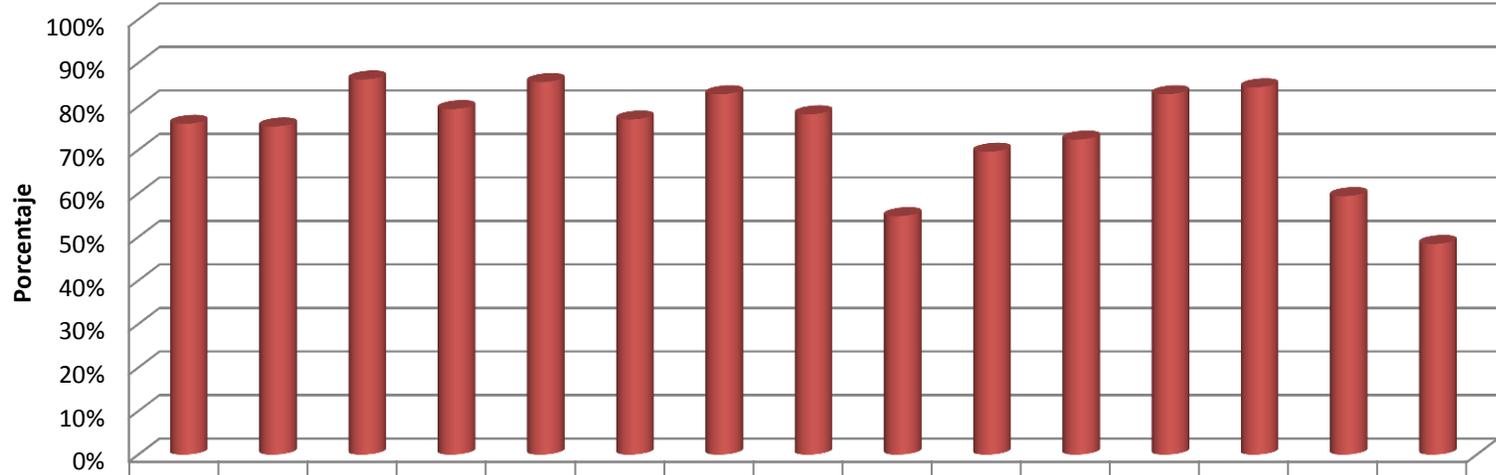
porcentaje de esa columna con sentido inverso pero positivo, puesto que a la mayoría no les parecen aburridos los museos.

Graficas de la Propuesta de Enseñanza-Aprendizaje (35 alumnos capturados)



De los 35 alumnos encuestados de la propuesta de enseñanza-aprendizaje, la columna con mayor porcentaje es la número 2 con un 84.4% y la de menor proporción es la número 4 con un 74.2%. En este caso observamos que los alumnos tomaron en cuenta que el vínculo escuela-museo les pareció importante para seguir aprendiendo y, dos terceras partes de los alumnos consideraron que esta experiencia contribuyó a su aprendizaje, pues los porcentajes son favorecedores en los dos casos. De esta manera, las columnas 1, 2 y 5 de mayor porcentaje que apelan basicamente a relacionar el museo con su aprendizaje o utilizar éste de apoyo, exponen que es de suma importancia para favorecer su aprendizaje, en cambio, las columnas 3, 4, y 6 de menor proporción expresan que una herramienta aplicada dentro del museo no favoreció del todo su aprendizaje, es decir, los educandos sintieron que no aprendieron más al finalizar el *Rally* o que incrementaron sus conocimientos, pero el museo si los ayudó a contestar las actividades. Analizando un poco más esta situación y comparando esta grafica con la prueba piloto de la sección de aprendizaje significativo, observamos que ligeramente en una sola columna de la propuesta de enseñanza-aprendizaje quedó por debajo de la prueba piloto, esto es, que unicamente la columna 1 de la prueba piloto con un 85.6% es mayor que la propuesta de enseñanza-aprendizaje con una 80.4% mostrando que los alumnos del grupo 408 con 50 alumnos consideraron que el museo contribuyó con su aprendizaje de la Revolución Mexicana, sin embargo, los educandos del grupo 432 con 35 estudiantes nos hicieron saber que el museo si apoyó su aprendizaje sobre la Revoución, pero en menor medida, quedando la columna número 1 de la prueba piloto un 5.2% más alta que la propuesta de enseñanza-aprendizaje. Aun así, las demás columnas contrastadas quedan por arriba de la prueba piloto, dado que en la segunda visita al museo, con las modificaciones del *Rally* y la logistica; favorecieron el aprendizaje, la sana competencia, el juego, el trabajo cooperativo y las estrategias no ordinarias, como instrumentos óptimos para fomentar el aprendizaje significativo, beneficiaron competencia dentro del museo.

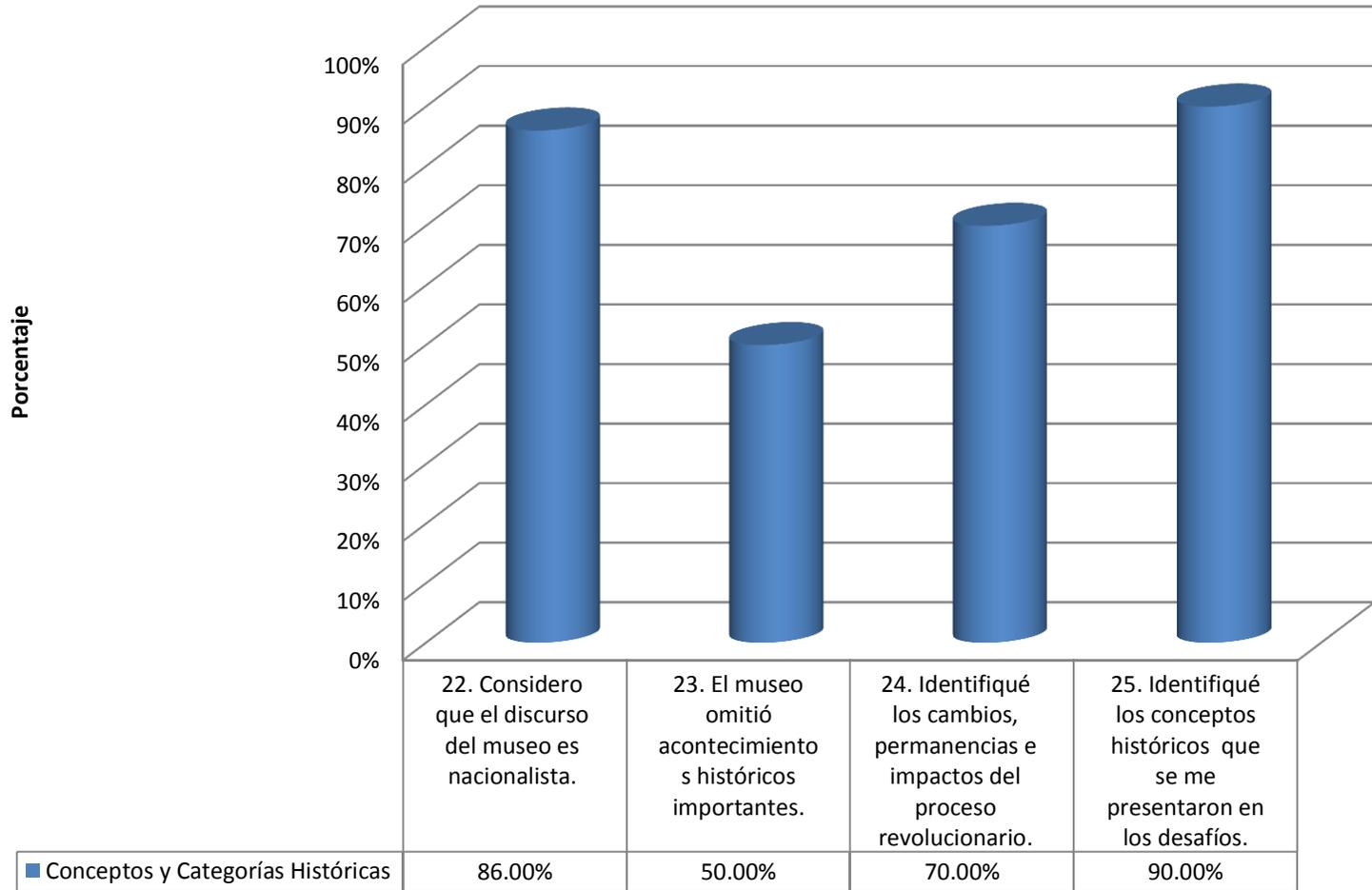
Experiencia



■ Experiencia	76.00%	75.40%	86.20%	79.40%	85.60%	77.00%	82.80%	78.20%	54.80%	69.60%	72.40%	82.80%	84.40%	59.40%	48.40%
---------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

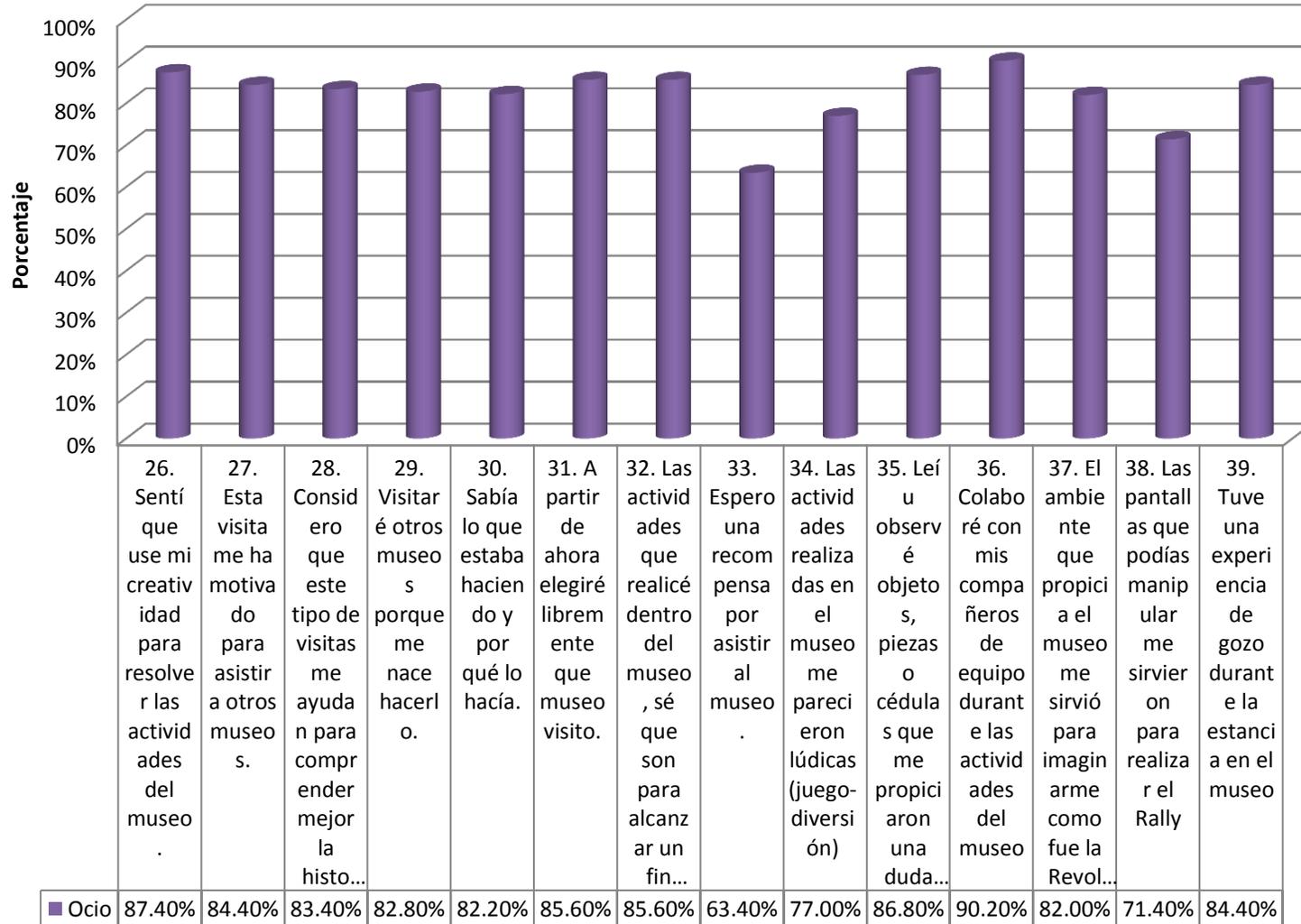
De los 35 alumnos encuestados de la propuesta de enseñanza-aprendizaje, la columna con mayor porcentaje es la número 9 con un 86.2% y la de menor proporción es la 15 con un 54.8%. A saber, los alumnos fundamentalmente tomaron en cuenta o vivieron una experiencia de flujo durante su estancia en el museo, ya que estuvieron involucrados en las actividades que no pensaron en nada más que en lo que estaban realizando, por tanto, se vieron tan implicados en los desafíos que nada más parecía importarles. Por el contrario, y a nuestro favor, la columna con menor porcentaje expone que a los educandos no les parecieron aburridas las actividades realizadas dentro del museo. Asimismo, en las columnas 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18 y 19 desciframos que la mayoría de los estudiantes tuvo una experiencia positiva, puesto que el *Rally*, la empatía por los protagonistas, la pérdida de la noción del tiempo, la solidaridad por sus compañeros y las vivencias gratificantes optimizaron su estancia en el museo. En cambio, las columnas 7.8, 15, 16, 17, 20 y 21 expresan que los alumnos en menor medida tuvieron una experiencia significativa, una sensación gratificante, los desafíos no les parecieron aburridos, así como otros museos, no obstante, aunque sus emociones estaban en completo control, si se sintieron preocupados y las actividades les parecieron difíciles. Por consiguiente, analizando la sección de experiencia del grupo 408 y 432, si hubo mejoría importante de la prueba piloto a la propuesta de enseñanza-aprendizaje, ya que las modificaciones, la disminución de las actividades, la logística y la buena disposición de los estudiantes propició que la experiencia de los educandos dentro del museo fuera positiva y que los alumnos disfrutaran su estancia en el museo.

Conceptos y Categorías Históricas



De los 35 alumnos encuestados de la propuesta de enseñanza-aprendizaje, la columna con mayor proporción es la número 25 con un 90.0% y la de menor porcentaje es la número 23 con un 50.0%. Ante todo, los estudiantes identificaron los conceptos históricos a lo largo del *Rally*, asimismo la mitad de ellos pensaron que el museo omitió acontecimientos importantes. En otras palabras, el grupo 432 consideró que el museo es nacionalista por encima del grupo 408 que no lo percibió tanto. También, en la segunda visita los alumnos notaron que el museo omitió acontecimientos importantes, identificaron los cambios y permanencias históricas, sin embargo, comparando esta gráfica de conceptos y categorías históricas con la prueba piloto, ligeramente tres de las cuatro columnas están por arriba. Desde luego, interpretamos que los estudiantes del primer grupo (408) tuvieron más tiempo para identificar el discurso del museo, observar que información había sobre los acontecimientos históricos, y así, saber si se omitieron algunos de ellos y percatarse de los cambios, permanencias e impactos que siguen estando presentes hoy día desde la Revolución Mexicana. En cambio, está por arriba la identificación de conceptos históricos del grupo 432 al 408. Esto se lo concedemos y lo vinculamos a la experiencia en el museo, ya que estaban tan involucrados en el *Rally* y en lo que implicaba que notaron en los desafíos estas categorías históricas.

Ocio

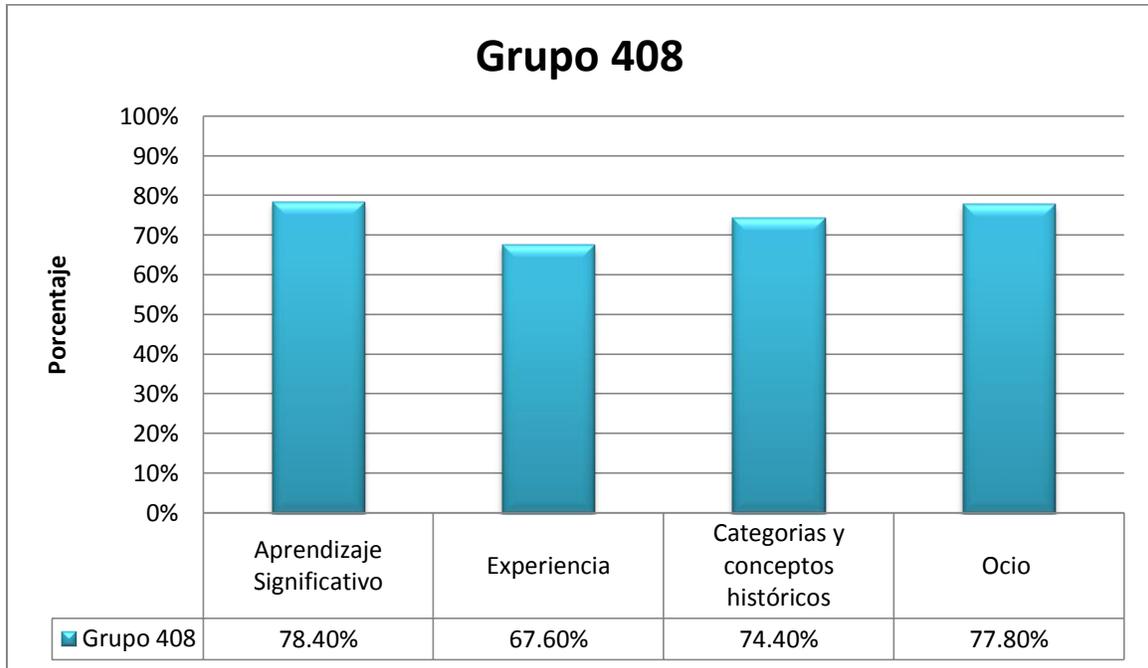


De los 35 alumnos encuestados de la propuesta de enseñanza-aprendizaje, la columna con mayor porcentaje es la número 36 con un 90.2% y la de menor proporción es la 33 con un 63.4%. En este caso, los alumnos se ayudaron y trabajaron colaborativamente a lo largo del *Rally*, en cambio, algunos no esperaban una recompensa por asistir al museo, es decir, lo hicieron por la gratificación de visitar el museo y por la experiencia que éste les pudo brindar. En todo caso, las columnas 26, 27, 31, 32, 35, 36 y 39 nos indican que los alumnos tuvieron una experiencia positiva, por ejemplo, sintieron que usaron su creatividad, el espacio museístico y la información les provocó una duda para seguir investigando, trabajaron colaborativamente, gozaron su estancia, esta visita los motivó para asistir otros museos, pues de ahora en adelante elegirán libremente el museo al que asisten, ya que saben que las actividades realizadas dentro del museo son para alcanzar un fin (resultado-beneficio). Por el contrario, las columnas 28, 29, 30, 33, 34, 37 y 38 con menor porcentaje expresan que los estudiantes consideran que este tipo de visitas mejoran su comprensión de la Historia, por tanto, visitarán otros museos porque les nace hacerlo, sabían lo que estaban haciendo y por qué lo hacían, ellos esperan una recompensa por asistir al museo, las actividades les parecieron lúdicas, el espacio les hizo imaginar cómo fue la Revolución y las pantallas que aloja el museo los ayudaron para realizar el *Rally*. Las segundas características con menor porcentaje son las que escasamente tomaron en cuenta los estudiantes, no obstante y como habíamos mencionado anteriormente, hicimos una división en dos partes tomando la mitad de la gráfica entre las más altas y bajas para saber por qué tipo de características se inclinaban los alumnos, sin embargo, esto no quiere decir que todos los educandos no se haya fijado en las demás cuestiones, pues la mayoría de las afirmaciones de la encuesta estuvo por arriba de lo estimado, pasando de la mitad todos los porcentajes. Asimismo, hubo un incremento de la primera a la segunda visita, esto es, que los alumnos reflejaron en la encuesta que su tiempo de ocio lo experimentaron positivamente o por lo menos disfrutaron más su estancia en el museo; ya que no la padecieron tanto como los del grupo 408.

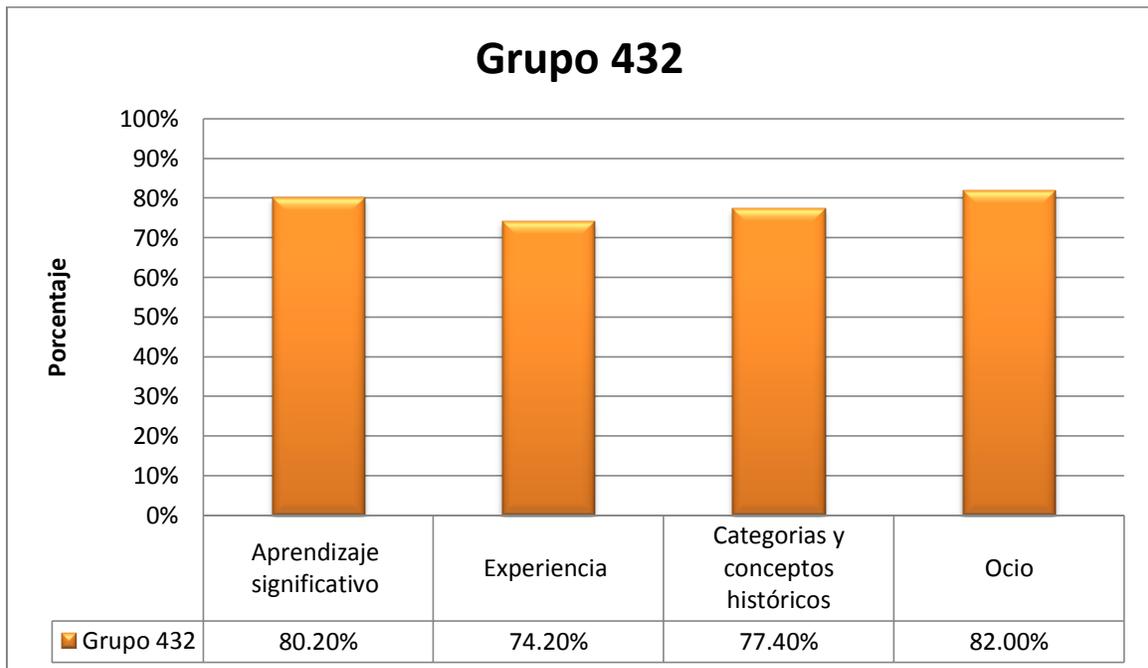
En resumen, en las siguientes graficas se sintetiza el incremento de porcentaje que hubo de la prueba piloto a la propuesta de enseñanza-aprendizaje. Si comparamos las dos graficas la proporción de aprendizaje significativo, ocio, experiencia, conceptos y categorías históricas aumentó significativamente gracias a la disminución de desafíos, a la logística, al control del material y la ayuda que tuvimos en puntos estratégicos para propiciar una experiencia de flujo y gozosa; además de una competencia sana y armoniosa.

Con el fin de que no se pierda de vista el aumento de proporción del grupo 408 al 432, en la columna de aprendizaje significativo hubo un incremento de 1.8%, en la de experiencia de 2.6%, en la de conceptos y categorías históricas 3.0% y en la de ocio de 4.2%. Por consiguiente, en la columna que más se ven los resultados es en la de ocio y en la que menos se distinguen es en la de aprendizaje significativo. A pesar de que la prueba piloto fue exhaustiva y tuvo el doble de desafíos que la propuesta de enseñanza-aprendizaje, los resultados de la primera visita al museo, ciertamente tiene estándares que podrían parecer negativos, no obstante, las proporciones que arroja la gráfica pasan del 60%, entonces interpretamos que más de la mitad de los estudiantes percibió lo que se buscaba con esta actividad, y aun así, con las modificaciones correspondientes y la disminución de desafíos en el *Rally* se ponderaron más nuestros objetivos perseguidos en esta investigación.

Prueba piloto



Propuesta de enseñanza-aprendizaje



5.6 Discusión de los resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación sobre la experiencia, el aprendizaje y el ocio, indican que la mayoría de los alumnos tanto del primer grupo como del segundo, cumplieron las expectativas. Desde luego, un número significativo de estudiantes señaló que las prácticas dentro del museo no les gustaron, les fueron difíciles, les aburrieron, les cansaron, fueron pesadas, el tiempo prolongado de estar parados, escribiendo y observando mermaron la estancia en el museo, entonces se sintieron presionados, cansados, angustiados, con los nervios al límite, indecisos, frustrados, desequilibrados, sin ganas de continuar, entre otras experiencias que se gestaron a lo largo de la competencia. A pesar de todo, esta información es muy valiosa, por ello, es necesario explotarla, ya que buscando otras alternativas y mejorando la dinámica dentro del museo es que se podrá obtener las experiencias y los aprendizajes deseados para estos alumnos que no lograron experimentar de forma positiva su estancia en el museo, de modo que comprendan que todo tiempo de ocio exotélico puede convertirse en autotélico, en un modo de vida y beneficiarse de experiencias óptimas, donde el conocimiento este presente día a día y no se desvincule de la realidad, en todo caso, que su aplicabilidad corresponda a lo que pasa dentro o fuera del salón de clases.

Asimismo, es evidente que el docente debe estar reinventándose y proponer cada día nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje, pero también los alumnos tienen que ayudar a que esta correspondencia motive y desde luego, origine aprendizajes de forma individual o grupal, para que esta minoría de alumnos que no consiguieron experimentar positivamente este tipo de prácticas dentro del museo; en un futuro lo hagan.

Ante todo, se comprueba que gracias a la mediación del docente, a las diversas actividades, a una dinámica que propicie distintas formas de acercarse a la Historia, a otros espacios tradicionales (museos) que pueden reinventarse, a una organización dirigida (docente) pero al mismo tiempo autónoma (alumnos) y a la buena disposición de los estudiantes para realizar el *Rally*, hizo que mejoraran

las condiciones de aplicabilidad, por tanto, de una experiencia óptima o de flujo, que pudo reflejarse en la mayoría de los educandos.

Siendo más específicos y basándonos en los resultados de la encuesta; particularmente en la sección de ocio, se identifica que fue la que tuvo más resultados incrementando considerablemente su porcentaje, esta columna comprueba que implementando propuestas de enseñanza-aprendizaje dirigidas a cambiar la forma de conducirse fuera de la institución escolar y de aprovechar el tiempo de forma positiva, inducen a los educandos a tomar decisiones destinadas a contribuir con su formación escolar, pero en este caso como un fin en sí mismo; más que el de aprender por gusto, de forma autónoma y libre.

Por otra parte, los resultados que obtuvimos en la sección de aprendizaje significativo, la variación fue de 2% demostrando que en ambas prácticas el aprendizaje fue significativo para los alumnos, sin embargo, con base en los resultados, observamos que es lo que más se necesita trabajar con los alumnos, ya que la memoria sensorial, de corto y largo plazo tiene que estimularse constantemente, pues a partir del mediador (docente) y utilizando herramientas que multidiversifiquen la forma de introducirse a otros espacios, temas o contenidos es que se apoyará la educación formal trascendiendo a la informal. De tal forma que, los estudiantes investiguen, indaguen o busquen por su propia cuenta mostrando su autonomía dentro y fuera de la institución escolar.

Una de las cuestiones que resultó interesante es ver la percepción que tuvieron los estudiantes en su estancia en el museo y los resultados que arrojó el *Rally* de las dos visitas. Por ejemplo, el grupo 408 salió con porcentajes bajos en la encuesta y la percepción del museo, en cambio en los contenidos hubieron reflexiones complejas, interpretaciones profundas, identificaciones completas o creatividad compleja, no obstante, fue la minoría los que desarrollaron estas capacidades presentándose una inestabilidad en lo que decían y hacían, ya que ponderaron con resultados positivos lo que se cuestionó en la encuesta, pero en el contenido del *Rally*, hubo inconsistencias teniendo a la minoría con resultados favorables. Por consiguiente, en la segunda visita al museo del grupo 432 fue más

sólida, pues con base en los contenidos, en la encuesta y la pregunta abierta del final, se identificó que los estudiantes fueron consistentes en lo que decían y hacían, ya que en los resultados y en la mayoría de los desafíos se desarrollaron las capacidades deseadas, de tal forma que, se vinculó lo que vivieron, hicieron y respondieron a lo largo de la estrategia en el museo.

Finalmente, otro aspecto que salta a la vista es que los educandos, tanto de la primera como de la segunda práctica en el museo, aunque hubieron diferencias en la cantidad de alumnos o diversos contextos para aplicar el *Rally*; los dos grupos finalizaron y contribuyeron con esta investigación de forma positiva, pues en la primera visita, aunque en la prueba piloto no fue lo que se esperaba, si contribuyó totalmente en la modificación del *Rally*, ya que sin esta visita no se hubiera podido llevar a cabo una propuesta de enseñanza-aprendizaje mejorada, fluida, organizada y adecuada para nuestros propósitos. Inclusive la aplicación del *Rally* al segundo grupo, con todas las modificaciones correspondientes, se pudo haber llevado con 7 desafíos. Puesto que se observó que los estudiantes disfrutaron, experimentaron, vivieron y trabajaron cooperativamente acabando antes de tiempo los 5 desafíos, entonces nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje ideal donde se lleve a cabo una competencia positiva desarrollando las habilidades propuestas, es tomando en consideración los 5 desafíos que se plantearon en la propuesta de enseñanza-aprendizaje más el desafío 3 y 6 de la prueba piloto, esto es, 7 desafíos que exijan capacidades adecuadas a sus conocimientos y estén acorde a lo que saben los alumnos. En otras palabras, se organizaría un *Rally* con base en sus conocimientos previos, para que una vez teniendo los resultados de forma individual, se hagan equipos nivelados en los que se integren estudiantes más avanzados con los que están en proceso, y así, se formen grupos equilibrados. Desde luego, esta estrategia se haría para poner retos acorde a sus conocimientos previos, ya que si un estudiante tiene mucha habilidad para solucionar la actividad, el desafío le resultará aburrido, pues éste será contestado rápidamente no cumplirá sus expectativas o no le estará exigiendo el desarrollo de las habilidades apropiadas que pudieron haber sido explotadas, en cambio, si un educando no tiene las habilidades suficientes que se

requieren para contestar el desafío, éste se frustrará y no podrá resolver el ejercicio, dado que sus habilidades no son adecuadas, ya que dicho ejercicio exige responder algo para lo que no está capacitado. Igualmente, este tipo de estrategias si se planean y se desarrollan con antelación y una planeación adecuada, el disfrute, el gozo, la vivencia gratificante, los contenidos, la experiencia positiva y el ocio serán llevados a su máximo exponente. De tal forma que beneficie a los estudiantes y al docente en su trabajo día a día.

Conclusiones

Para concluir, tenemos que decir que una de las inquietudes por las que se inició esta investigación fue interpretar como a través del ocio se puede aprender autónoma y libremente. De la misma forma nació el interés de utilizar el ocio y el museo para propósitos académicos en los que se beneficiara la educación formal e informal, originando en futuras generaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades una conciencia de que su tiempo libre lo pueden utilizar positivamente y fomentar(se) día a día prácticas no ordinarias que pueden ser ventajosas; tanto en la vida cotidiana como en la académica.

Si bien, el ocio en esta investigación se tomó como herramienta para un aprendizaje de la Historia, también se utilizó como experiencia a través de otros espacios externos al salón de clases (museos), donde los estudiantes pudieron estar en contacto latente con diferentes objetos de la Historia, de tal forma que reconstruyeran con base en huellas de la época una historia argumentada, para que los mismos estudiantes interpretaran las piezas y a los protagonistas históricos vinculando lo que hicieron con lo que dejaron e inclusive, tomar vivencias pasadas y relacionar éstas con la actualidad.

De ahí que, nos preguntamos si ¿el vínculo aula-museo para el aprendizaje de la Historia logró relacionarse con el ocio para crear hábitos positivos? Con base en los resultados obtenidos podemos atestiguar que los alumnos de la primera a la segunda visita al museo desarrollaron de forma positiva sus conocimientos a través de la experiencia, gozo y vivencias gratificantes, pues la encuesta, los comentarios y los resultados de los contenidos así lo demuestran. Por tanto, pudimos acreditar nuestra hipótesis y afirmar que el vínculo aula-museo en la enseñanza de la Historia es importante para formar estudiantes, así como, la utilización de la educación para el ocio en el ámbito formal mejoró positivamente y produjo alumnos conscientes a favor de una educación integral. A través de la experiencia y la práctica en los museos se ayudó a generar nuevas formas para que el alumno percibiera lo que aprende, se utilizó el tiempo de ocio para optimizar e incrementar su aprendizaje histórico, de manera que aplicaron éste

reflexionando sobre su vida cotidiana y tomando en consideración la interacción social con sus compañeros como parte de la solución de problemas que, en este caso, fue el *Rally* aplicado en el museo.

Por otro lado, indudablemente nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje logró contribuir con el perfil del estudiante, puesto que el alumno desarrolló a través de un ejercicio interdisciplinario apoyado de la Política, el Arte, la Geografía, la Historia, la Sociología, entre otras disciplinas, para recuperar herramientas conceptuales, que le permitieron relacionar y dotar de significado los aprendizajes adquiridos durante su estancia en el museo; con el fin de ampliar su educación integral.

Ahora bien, con esta investigación se demostró que creando las posibilidades y ambientes óptimos para producir aprendizajes por experiencia, es más directa y rápida que sólo considerar propuestas teóricas que muchas veces le es indiferente al estudiante, es decir, los libros de texto hablan de pueblos, ciudades, códices, acuerdos, regiones, lagos, ríos, batallas, objetos o documentos importantes, por supuesto son útiles y permiten al alumno informarse, pero no siempre logran que el alumno se forme o se identifique con lo que aprende; de forma que les inquiete por qué fue construido, cómo era utilizado o qué motivó su creación, pues al momento de hablar en clase de un acontecimiento histórico y hacer referencia a éste el alumno de forma somera, podrá imaginar lo ocurrido, sin embargo, estando en el museo y observar piezas u fragmentos de la etapa estudiada, les fue más sencillo reconstruir, identificar y reflexionar la Historia a partir de un espacio diferente al salón de clases.

Por tanto, llevamos a cabo un proceso intencionado, sistematizado y planificado; que fuimos ajustando en función de lo que ocurrió en el museo y en el progreso de la actividad constructiva de los estudiantes. Por consiguiente, el docente jugó un papel trascendental como mediador de la información, ya que se probó que a partir de una buena mediación los estudiantes pudieron encontrar de forma autónoma las respuestas del *Rally*, el profesor con base en la propuesta de enseñanza-aprendizaje creo el ambiente que ayudó a optimizar los aprendizajes

de los estudiantes, pero no solamente originó esta cualidad en el museo, sino que a partir de esta propuesta, provocó un gozo, una vivencia y una experiencia óptima o de flujo donde los educandos estuvieron tan involucrados en los desafíos de la competencia que el tiempo no parecía importarles, debido a que lo único que privilegiaban fue su aprendizaje y la satisfacción de resolver una duda y encontrar las respuestas del *Rally*.

De la misma forma se probó que de un grupo a otro, la experiencia de gozo es importante para lograr el aprendizaje. La mayoría de los estudiantes innegablemente experimentaron roces entre lo que conocían y lo que conocieron, entre lo que comprendían y lo que comprendieron, es decir, a través de lo que se planteó en el apartado 3.4 *aprendizaje como gozo* y apoyándonos de los resultados de la sección de ocio específicamente de la columna 39 de la encuesta de los dos grupos, donde se planteó si los alumnos tuvieron una experiencia de gozo durante su estancia en el museo, se concluyó que con base en el estímulo que inició el docente, con las conversaciones en equipo y el trabajo cooperativo que llevaron a cabo los mismos alumnos, para terminar con la comprensión y la intuición sobre la Revolución Mexicana que fue apoyada por el *Rally*, se acreditó que este proceso propició un gozo intelectual que fue acompañado por una nueva comprensión, donde revelaron aprendizajes que no conocían gracias al dialogo que alentó a buscar y encontrar las respuestas de los desafíos.

Igualmente, en los resultados de la sección de experiencia de la encuesta de los dos grupos observamos que en la columna 19 que plantea si las vivencias que experimentaron dentro del museo fueron positivas para ellos, los efectos fueron efectivos incrementándose 10.4% considerablemente de la prueba piloto a la propuesta de enseñanza-aprendizaje. Dado que las actividades se caracterizaron por su cualidad unitaria, integradora, autosuficiente y singular, los estudiantes a través del trabajo cooperativo experimentaron de forma plena momentos de intensidad al realizar las actividades, esto es, que generaron vivencias con estados de armonía, satisfacción y por supuesto de disfrute y gozo.

De la misma manera, también se probó que gracias al vínculo aula-museo y a una propuesta diferente aplicada a partir de la experiencia en el museo, hizo que se potenciará en los alumnos su estado de flujo, se hallaron tan involucrados en lo que estaban haciendo que nada más parecía importarles; la experiencia por sí misma, fue tan placentera que perdieron la noción del tiempo, dando como resultado un experiencia óptima que dio orden en la conciencia para obtener la meta deseada, que en este caso fue involucrarse demasiado en lo que estaban haciendo, que lograron desarrollar las habilidades y capacidades cooperativamente que se plantearon en esta investigación, de modo que los educandos se hallaron tan integrados que encontraron una armonía que los sacó de la cotidianidad y expandió sus horizontes, entonces podemos hablar que la experiencia vivida en el museo fue fluida y gratificante como lo demostró la gráfica de experiencia con el incremento de porcentaje del primero al segundo grupo, esto se puede comparar y observar en las columnas 7, 8, 9, 10 y 11 de dicha sección.

Otra de las cuestiones que se plantearon en esta investigación fue utilizar el constructivismo como teoría base, puesto que es la que mejor se adaptó a nuestra investigación. Apegándose a la propuesta que maneja el Colegio de Ciencias y Humanidades para inducir al estudiantado a aprender autónomamente los contenidos de cualquier asignatura. Desde luego el educando llevó a cabo un proceso dinámico e interactivo por el cual la información externa se interpretó por la mente, para que los alumnos hicieran con base en el *Rally* modelos explicativos complejos, dando significados personales; donde el aprendizaje no fuera una copia de la realidad, sino una construcción activa del individuo en interacción con un entorno socio-cultural, en el que utilizó la zona de desarrollo próximo, que en este caso, fue el museo, la cooperación de los integrantes de su equipo y el mediador (profesor); que contribuyeron a potencializar el desarrollo de los estudiantes para la resolución de problemas (Vigotsky). Inclusive con la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel se aplicó el aprendizaje receptivo, gracias a que una clase antes de visitar el museo, los estudiantes internalizaron tal cual la información que el profesor les proporcionó, de tal manera que, utilizaron ésta para un aprendizaje por descubrimiento guiado y autónomo que los llevó a la

adquisición de un aprendizaje significativo en el que la incorporación de la nueva información no fue arbitraria o desvinculada, sino todo lo contrario, fue de manera sustancial y esencial que se añadió a su estructura cognitiva. En otras palabras, en el museo estuvo presente la adaptación a la que hace alusión Piaget con su teoría de la equilibración, pues el alumno con una tendencia activa de ajuste con el medio y utilizando el material proporcionado por el docente, descubrió y reorganizó la nueva información antes de asimilarla, acomodarla, puesto que hubo un desequilibrio cognitivo, que posteriormente concluyó en una reestructuración del conocimiento, para así, tener un equilibrio en su estructura cognitiva con la que recuperó y relacionó los conceptos implícitos que las actividades albergaban, y que constantemente el *Rally* hizo que los estudiantes estuvieran en continua desequilibración y reestructuración de la nueva información para un aprendizaje más óptimo e integral.

En suma, la aplicación del constructivismo socio-cultural hizo que el alumno desarrollará habilidades sustanciales y no arbitrarias, dado que el proceso comunicativo del sujeto (alumno) con la sociedad (docente-museo) fue indispensable para la construcción de conocimientos, igualmente el constructivismo cognitivo ayudó al estudiante a procesar la información y a buscar una equilibración de orden superior; motor del desarrollo cognitivo. Dicho lo anterior se comprobó con base en los contenidos del *Rally* y la encuesta, que el alumno construyó su aprendizaje de forma autónoma y libremente, puesto que en la sección de aprendizaje con las columnas 1, 3, 4 y 6, en la de conceptos y categorías históricas con las columnas 24 y 25 y en la sección de ocio con la columna 35; se identificó que los estudiantes a partir del *Rally* (el cual hizo que a través de las actividades percibieran y demostraran la construcción de su conocimiento), descubrieran los cambios, permanencias e impactos que se gestaron durante la Revolución Mexicana, identificando los conceptos históricos mediante la estimulación dentro del espacio museístico y el *Rally*, les ayudó a incrementar sus conocimientos, o bien como diría Piaget, se dio en los estudiantes una reestructuración de los esquemas de asimilación previos que originó la interacción con el museo y la nueva información.

En lo que se refiere al ocio, también se concluyó con base en los resultados de la primera a la segunda visita al museo, que gracias a la propuesta de enseñanza-aprendizaje y al ocio exotélico iniciado desde el aula, donde nació el estímulo para convertir éste en ocio autotélico y se estableciera el vínculo con el museo; puesto que el binomio aula-museo ayudó a que los alumnos percibieran que la educación para el ocio es trascendental en su vida cotidiana y académica, considerando esta experiencia importante para que en un futuro tengan presente su formación y haya individuos de libre elección, se produzca el ejercicio de la libertad en su máxima expresión, se estén reinventando y redescubriendo a sí mismos día a día, de tal forma que se tomen en cuenta espacios no comunes y útiles donde se pueda jugar, gozar, recrear, apropiarse del espacio, utilizar la creatividad, el dialogo y otras habilidades que se desatarían por el simple hecho de ser protagonistas, de relacionarse, de estar en contacto y vivir la experiencia. Inclusive en las gráficas de la sección de ocio observamos el incremento de la prueba piloto a la propuesta de enseñanza-aprendizaje, de ahí que, interpretamos que en un futuro cercano los estudiantes aplicarán el ocio positivo continuamente, ya que los resultados así lo indican. Pues varias de las propuestas que se plantean en la encuesta, indican que los alumnos utilizaron las cinco dimensiones que componen el ocio autotélico porque percibieron que usaron su creatividad, que trabajaron cooperativamente, que las actividades dentro del espacio museístico fueron lúdicas, que la unión de equipo propició la solidaridad, la alegría; que se accionó cuando se presentó el dinamismo en sintonía, pero sobre todo, que el disfrute, el gozo y las sensaciones placenteras condujeron a un bienestar por la unión con los demás.

Desde luego, el vínculo aula-museo no se puede olvidar en esta investigación, ya que se llegó a la conclusión de que la relación que se estableció entre estas dos instituciones, benefició tanto a los alumnos como al docente, posibilitando el uso de otras alternativas de enseñanza-aprendizaje de la Historia para exponer los contenidos que aloja el programa de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades. Ciertamente esta conexión y con base en nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje aplicada en el museo provocó tener una

experiencia diferente a la que se vive diario en el salón de clases, acercamos a los estudiantes a una realidad diferente, apostamos por otros contextos de aprendizaje y por supuesto potenciamos sus capacidades y habilidades. Asimismo, este enlace demostró que es de suma importancia en la educación actual, no obstante, la dinámica, la organización, la planeación, el establecimiento de los tiempos, la logística y la secuenciación de lo que se haga dentro y fuera del museo es trascendental, puesto que una estrategia mal planeada y sin estas características puede resultar desfavorable o contraproducente. Ante todo, esta correlación dinámica debe alimentarse día a día, de tal forma que se propicie desde la educación formal estudiantes con sentido crítico y de libre elección, donde la balanza se incline constantemente a tomar las mejores decisiones, a solucionar los problemas diarios y sobre todo a que el tiempo libre se conecte con un ocio positivo que permanezca toda la vida.

A saber, en esta investigación se utilizó la corriente de los *Annales* como forma de interpretación histórica, no obstante, la educación para el ocio no descarta otras formas de interpretación, simplemente se utilizó la que implícitamente proyecta el programa de estudios de Historia del Colegio de Ciencia y Humanidades entre sus contenidos. Por tanto, se concluyó que este tipo de herramientas pueden apoyar a los estudiantes a adquirir conocimiento histórico desde diferentes perspectivas, puesto que el ocio positivo no discriminan sus postulados, sino lo que cuestiona es la no recreación o la no reinversión, es decir, pudimos haber utilizado el positivismo, la microhistoria, la historia de las ideas o de las mentalidades, la historia social, política, científica, entre otras; como base de interpretación histórica, sin embargo, decidimos elegir la que más se adaptó a nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje, dado que utilizamos en el *Rally* actividades que desarrollaron procesos históricos a través de encadenamientos de hechos históricos, de tal forma que identificaron los antecedentes, cambios, permanencias e impactos de la Revolución Mexicana ayudándose de disciplinas como: la Política, el Arte, la Sociología, la Geografía y/o la Psicología. Asimismo, se ultimó que la diversidad de corrientes historiográficas no son un estorbo, sino un apoyo en la diversidad de propuestas de las que podemos echar mano.

También nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje probó que el vínculo aula-museo para el aprendizaje de la Historia es importante en la formación del estudiante, igualmente, la educación para el ocio mejoró el aprendizaje histórico de los estudiantes, de la misma forma el ocio contribuyó con su educación integral, ya que optimizaron a través de la experiencia su aprendizaje histórico con el cual generamos que los estudiantes incorporaran el ocio positivo como parte esencial de su andar, de modo que comprendieron que este tipo de vivencias gozosas, llenas de júbilo y alegría beneficiaron su vida cotidiana y académica. Asimismo, lo que se logró con esta investigación no hubiera sido posible sin los errores que se cometieron en la prueba piloto y las desatenciones que se presentaron en la primera visita al museo por falta de experiencia en este tipo de prácticas, sin embargo, existió la capacidad del docente de observar las arbitrariedades ocasionadas en el museo para modificar y dirigir sustancialmente lo que se quería provocar con esta propuesta. En otras palabras, el conjunto de tropezones propició que se percibiera con otros ojos y desde otra perspectiva los aciertos y desaciertos que recurrieron en toda la secuencia didáctica. Dicho lo anterior expresaremos que el conjunto de conceptos que se trabajaron en esta investigación deben transmitirse de generación en generación para que los alumnos sean conscientes de que el tiempo libre muchas ocasiones puede canjearse sabiamente por aprendizajes que destruyan límites y que rebasen fronteras inimaginables en beneficio individual pero también social.

Recapitulando y para finalizar con esta investigación se probó que:

- El vínculo aula-museo en la enseñanza-aprendizaje de la Historia es importante para formar y proporcionar una educación para el ocio de forma integral.
- La propuesta de enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica contribuyó de forma positiva a que el alumno a través del *Rally* realizará actividades propias de la Historia a partir de la corriente de los *Annales* como forma de interpretación de la Historia.

- La mediación jugó un papel trascendental, pues la buena disposición de las diferentes partes (alumno-profesor), en conjunto con la información; dentro del museo fue benéfico ya que provocó una experiencia óptima, una vivencia gratificante, un gozo, un aprendizaje significativo y por supuesto, un ocio positivo.
- La propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia, apoyó el perfil del estudiante con los diferentes tipos de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) que maneja el Colegio de Ciencias y Humanidades.
- El ocio positivo y la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la Historia potenciaron en los alumnos una experiencia óptima, de flujo, donde entró en juego el gozo, las vivencias gratificantes y el aprendizaje significativo.
- El constructivismo como base teórica ayudó a los estudiantes a que el aprendizaje fuera potenciado hacia una construcción activa del individuo (socio-cultural), al procesamiento de información y a un aprendizaje significativo como forma de resolución de problemas de su entorno.
- La educación para el ocio es trascendental tanto en la vida cotidiana como en la académica, ya que la formación que se produzca dentro de las aulas (educación formal) trascenderá a la educación informal duradera para toda la vida y de libre elección.
- El museo como herramienta didáctica, por medio del cual se establece un vínculo entre la educación formal e informal, formando un hábito positivo y una forma de aprendizaje histórico contribuyó a la enseñanza-aprendizaje de la Historia de los estudiantes favorablemente.

Referencias

- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio, *La escuela de los Annales. Ayer, hoy, mañana*, Argentina, Protohistoria ediciones, 2006.
- ALDEROQUI, Silvia; Pedersoli, Constanza, *La educación en los museos: De los objetos a los visitantes*, Argentina, Paidós, 2011.
- ALIGHIERO MANACORDA, Mario, *Historia de la educación*, México, Siglo XXI Editores, 2009.
- AMIGO FERNÁNDEZ DE ARROYABE, María Luisa, *El arte como vivencia de ocio*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2000.
- BARRÓN, Concepción; Chehaybar, Edith (Coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, Instituto de investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2007.
- Beltrán Lleva, Jesús A., (Coord. Gral.), *Enciclopedia de pedagogía*, España, Universidad Camilo José Cela, ESPASA, Tomo 5, 2002.
- BRIGHTBILL, C.K.; Mobely, T. A., *Educating for leisure-centered living*, Nueva York, John Wiley, 1977.
- BRIONES, Guillermo, *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: epistemología*, México, Editorial Trillas, 2007.
- CARRETERO RODRÍGUEZ, Mario, *Constructivismo y educación*, Argentina, Paidós, 2009.
- CASTILLA, Américo (Comp.), *El museo en escena: política y cultura en América Latina*, Argentina, Fundación TyPA, Paidós, 2010.
- CERDÁ, Michel, Alma Dea, *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.
- COOMBS, Philip H., *La Crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*, Madrid, Ed. Santillana, 1995.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, *Fluir: Una Psicología de la felicidad*, España, Kairós, 2000.

- CUENCA CABEZA, Manuel (dir.), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*, España, Universidad de Deusto, Documentos de estudio de ocio núm. 31, 2006.
- -, *Educación del Ocio: Propuestas internacionales*, España, Universidad de Deusto, Documentos de estudio de ocio núm. 23, 2002.
- -, *El Ocio en la investigación actual: Una lectura desde ámbitos, disciplinas, grupos de población y contextos geográficos*, España, Universidad de Deusto, Documentos de estudios de ocio núm. 32, 2007.
- -, *Ocio Humanista*, Bilbao, España, Universidad de Deusto, Documentos de Estudios de Ocio No. 16, 2000.
- -, *Ocio y formación*, Bilbao, España, Universidad de Deusto, Documentos de Estudios de Ocio No. 7, 1999.
- -, *Temas de Pedagogía del Ocio*, Bilbao, España, Universidad de Deusto, Serie Pedagogía No. 7, 1995.
- DEWEY, J., *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.
- DOVA, D.; Rattero, C. (Comps.) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires, Noveduc, 2011.
- DUBROVSKY, Silvia, (Comp.), *Vigotsky su proyección en el pensamiento actual*, Argentina, México, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Durán Amavizca, Norma Delia (Coord.), *La didáctica es humanista*, México, UNAM-IISUE, 2012.
- FERNÁNDEZ, Luis Alonso, *Museología: Introducción a la teoría y práctica del museo*, España, Ediciones Istmo, 1993.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI editores, 2012.
- FRYD SCHAPIRA, P. y Silva Balerio, D. (Coords.) *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2009.

- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (Coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006.
- GANEM, Patricia y Ragasol, Martha, *Piaget y Vygotsky en el aula: El constructivismo como alternativa de trabajo docente*, México, Editorial Limusa, 2010.
- GARCÍA FRAILE, Juan Antonio; Pimienta Prieto, Julio Herminio; Tobón Tobón, Sergio, *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson, 2010.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique, *Vigotski: la construcción histórica de la psique*, México, Trillas, 2005.
- Gargallo López, Bernardo, *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Valencia, Humanidades pedagógicas, Tirant lo Blanch, 2000.
- GONZÁLEZ LLACA, Edmundo, *Alternativas del ocio*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975
- GOTTHEIL, Julio; Schiffrin, Adriana (Comps), *Mediación: una transformación en la cultura*, Buenos Aires, Barcelona, México, Editorial Paidós, 1996.
- GRIPDONCK, M., *La civilización del ocio*, Guadarrama, Barcelona, 1968.
- HERNÁNDEZ CARDONA, Francesc Xavier; Santacana i Mestre, Joan, *Museos de historia: Entre la taxidermia y el nomadismo*, España, Ediciones Trea, 2011.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2006.
- LÓPEZ QUINTÁS, A., *La cultura y el sentido de la vida*, Madrid, PPC, 1993.
- MALCOLM, Foley; McPherson, Gayle, "Museums as Leisures", en *International Journal of Heritage Studies*, Vol. 6, No. 2, 2000, pp. 161-174.
- MARINA, José Antonio; López Penas, Marisa, *Diccionario de los sentimientos*, España, Editorial Anagrama, 2005.

- MARIS ALCAIDE, Stella; Ravvena, Analía; Guala, María del Carmen, *Mediación en la escuela: convivir y aprender*, México, Homo Sapiens Ediciones, 1998.
- MERCADO CRUZ, Eduardo (Comp.), *El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves*, México, Colectivo Cultural de Nadie, ISCEEM División Ecatepec, 2007.
- MONEREO, Carles (Coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, España, Editorial Graó, 2004.
- MUNNÉ, María; Mac-Cragh, Pilar, *Los 10 principios de la cultura de mediación*, Barcelona España, Editorial GRAÓ, 2006.
- MUUSS, R. E., *Teorías de la adolescencia*, México-Buenos Aires-Barcelona, Editorial Paidós, 1989.
- NEULINGER, J., *The psychology of leisure: Research approaches to the study of leisure*, Springfield, IL, Charles C. Thomas, 1974.
- PASTOR HOMS, María Inmaculada, *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*, España, Editorial Ariel, 2011.
- PEREIRA, Carlos, Luis Villoro, Luis González, et. al., *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI Editores, vigésimo segunda reimpresión, 2010.
- PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*, México, Editorial Ariel, 1986.
- PIEPER, J., *El Ocio y la vida intelectual*, Madrid, Rialp, 1974.
- QUESADA CASTILLO, Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México-España-Venezuela-Colombia, Limusa, 2001.
- RODRÍGUEZ GARRIDO, Esteban; Larios de Rodríguez, Berenice; *Teorías del aprendizaje: Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*, México, Nueva Editorial Iztaccíhuatl, Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.
- ROGERS, Carl, *Libertad y creatividad en la educación*, Argentina, Paidós, 1978.

- RUIZ LARRANGUIVEL, Estela, “Reflexiones en torno a las teorías de aprendizaje” en *Perfiles Educativos*, No. 2, CISE-UNAM, Julio-Septiembre, 1983, pp. 32-47.
- SAN CRISTÓBAL LARREA, José Ramón, Lupe Aguilar Cortez, Ricardo Bucio, et al., *Memoria II Simposium Internacional Ocio, Museos y Nuevas Tecnologías*, México, Dirección General de Promoción Cultural, Obra Pública y Acervo Patrimonial, 2011.
- SCHMILCHUK, Graciela, *Museo: comunicación y educación: Antología comentada*, México, Centro de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (CENIDIAP), Primera Edición Digital, 2003.
- SMITH, B. Othanel; H. Ennis, Robert, *Lenguajes y conceptos en la educación*, Buenos Aires, Editorial “El ateneo”, 1971.
- SOUSTELLE, Jacques, *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- SUE, Roger, *El ocio*, Fondo Cultura Económica, México, 1987.
- TIZIO DOMÍNGUEZ, Hebe, (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*, España, Gedisa, 2003.
- TRILLA BERNET, Jaume, (coord.) *EL legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, México, Siglo XXI, Colofón, Graó, 2010.
- VARIE-BOHAN, Hugues, *Los Museos en el mundo*, España, Salvat Editores, 1979.
- WOLFF, Werner, *Introducción a la Psicología*, México, Fondo de Cultura Económica, Vigésimoprimer reimpresión, 1983.
- ZABALA VIDIELLA, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, España, Editorial Graó, 2000.

Fuentes electrónicas

- AGUILAR, Luis Armando, "El placer de los intelectuales", en: *Xipe Totek*, Vol. 5, No. 4, Oct-Dic 1996, pp. 292-296, [en línea], <<http://eds.b.ebscohost.com.pbidi.unam.mx:8080/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=63bd3df6-3cf4-4084-b644-172c133bcdf9@sessionmgr198&vid=1&hid=122>>, fecha de publicación, 1996, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.
- AMENGUAL, Gabriel, "El concepto de experiencia: de Kant y Hegel", en: *Tópicos*, No. 15, 2007, p. 5-30, <<http://www.redalyc.org/pdf/288/28811907001.pdf>>, fecha de publicación, 2007, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.
- ANDREWS, Catherine; Hernández Jaimes, Jesús, *Cómo citar. Normas para el aparato crítico de los ensayos de historia*, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), Colección IMM (Investigación, Metodología, y Multidisciplina: 2), Departamento de Fomento Editorial, 2008. [en línea], <https://www.academia.edu/711160/C%C3%B3mo_citar._Normas_para_el_aparato_cr%C3%ADtico_en_los_ensayos_de_Historia>, fecha de publicación, 2016, fecha de consulta: 2 de Mayo del 2016.
- ANIJOVICH, Rebeca; Mora, Silva, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Argentina-Buenos Aires, Aique educación, 2009, [en línea], <<http://terras.edu.ar/jornadas/55/biblio/55Como-enseamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>>, fecha de publicación, 2009, fecha de consulta: 27 de mayo del 2016.
- ARANDA RODRÍGUEZ, Noel; Salas Vinent, Mayra Elena, "La evaluación de los contenidos del proceso de enseñanza y la formación de competencias en los estudiantes de la enseñanza básica, media superior y superior", en: *Cuadernos de educación y desarrollo*, Vol. 2, No. 18, agosto, 2010, [en línea], <<http://www.eumed.net/rev/ced/18/svar.pdf>>, fecha de consulta: 1 de marzo del 2016.

- AUSUBEL, David, “Teoría del aprendizaje significativo”, pp. 1-10, [en línea], <http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf>, fecha de consulta: 17 de febrero del 2016.
- BAYÓN MARTÍN, Fernando; Cuenca Cabeza, Manuel; Madariaga Ortuzar, Aurora, *Educación y ocio*, Universidad de Deusto, Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, pp. 1-128, [en línea], <<http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/70/92/47092.pdf>> fecha de consulta: 28 de abril del 2015.
- BRAUNSTEIN, Nestor A., *El goce: Un concepto lacaniano*, México, Argentina, España, Siglo XXI editores, 2014, [en línea], <<https://es.scribd.com/doc/233114706/El-Goce-un-concepto-lacaniano-Par-Nestor-A-Braunsteinwww.apertura-psi.org/Textos/jornada2010/01.doc>>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.
- CAMPOS CAMPOS, Yolanda, “Estrategias de enseñanza aprendizaje”, en: *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*, México, DGENAMDF, 2000, pp. 1-20, [en línea], <<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Estrategias-E-A.pdf>>, fecha de publicación, 2000, fecha de consulta: 27 de mayo del 2016.
- CAMPOS Y COVARRUBIAS, Guillermo; Lule Martínez, Nallely Emma, “La observación, un método para el estudio de la realidad”, en *Revista Xihmai*, Vol. VII, Núm. 13, Enero-Junio 2012, pp. 45-60, [en línea], <<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf>>, fecha de publicación, 2011, fecha de consulta: 10 de junio de 2016.
- CARRERA, Beatriz; Mazzarella, Clemen, “Vygotsky: enfoque sociocultural”, en: *Educere*, Vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44 [en línea] <<http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>>, fecha de publicación, 2001, fecha de consulta: 7 de abril del 2016.
- CASTELLI, María paula; Sarrailet, María Inés, “Sobre una de las lecturas posibles acerca del “goce” en lacan”, en: *Jornadas de fin de año de Apertura Sociedad Psicoanalítica*, 2011, pp. 1-13, [en línea],

- <www.apertura-psi.org/Textos/jornada2010/01.doc>, fecha de publicación, 2011, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.
- “Centro Cultural Universitario Tlatelolco”, [en línea], <<http://www.tlatelolco.unam.mx/uva.html>>, fecha de publicación, 2008, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.
 - CUENCA CABEZA, Manuel, “El ocio como ámbito educativo: Reflexiones desde el deporte”, en: *Intervención en conductas motrices significativas*, Universidad de Deusto, pp. 185-203, [en línea], <http://ruc.udc.es/xmlui/bitstream/handle/2183/9811/CC_40_2_art_14.pdf?sequence=1>, fecha de consulta: 28 de abril del 2015.
 - DE ARMAS HERNÁNDEZ, Manuel, "La mediación en la resolución de conflictos" en *Educar*, Barcelona, España, Universidad de Barcelona, No. 32, 2003, pp. 125-136, [en línea], <<https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF8#q=la%20mediaci%C3%B3n%20en%20la%20resoluci%C3%B3n%20de%20conflictos>>, fecha de publicación, 2003, fecha de consulta: 6 de octubre de 2014.
 - “Declaración Universal de Derechos Humanos”, (OREALC/UNESCO Santiago), Santiago, Chile, 2008, [en línea], <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>>, fecha de publicación, 2008, fecha de consulta: 28 de abril del 2015.
 - DESVALLÉES, André; Mairesse, Francois, *Conceptos clave de museología*, Francia, Armand Colin, Consejo Internacional de Museos (ICOM), 2010, pp. 1-90, [en línea], <http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Museologie_Espagnol_BD.pdf>, fecha de publicación, 2010, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.
 - DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida; Hernández Rojas, Gerardo, “Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención, en: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill, 2002, pp. 231-249,

- [en línea],
http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/D%C3%ADaz-Barriga.pdf>, fecha de consulta: 30 de mayo del 2016.
- DURÁN, María Ángeles, “Los límites de la solidaridad”, pp. 1-9, [en línea],
http://digital.csic.es/bitstream/10261/109318/1/El%20concepto%20de%20solidaridad_Diccionario%20de%20la%20Solidaridad_Arino.pdf>, fecha de consulta: 30 de abril del 2015.
 - “Educación a distancia y aprendizaje autodidacta”, en: Derkra Collge, [en línea]
<http://www.portalplanetasedna.com.ar/Educacion%20a%20Distancia%20y%20Aprendizaje%20Autodidacta.pdf>>, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.
 - “Escala de Likert”, en: *ants*, [en línea],
http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf>, fecha de consulta: 11 de febrero de 2016.
 - “Escuela de los Annales”, p. 1, [en línea],
http://www.martinmaglio.com.ar/0_Ter_4_EDI/Material/130-anales.pdf>, fecha de consulta: 26 de febrero de 2016.
 - ESPIDO BELLO, X. Eva; Soto Fernández, José Roberto, “La educación formal, no formal e informal y la función del docente”, en: *Innovación Educativa*, No. 9, 1999, pp. 311-323, [en línea],
https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5208/1/pg_313-328_inneduc9.pdf>, fecha de publicación, 1999, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.
 - ESPINOSA, América, “Sujeto sociedad violencia y goce: Hacia una ética del límite”, en: *Tramas*, UAM-X, México, No. 39, Año 24, Junio, 2013, pp. 325-342, [en línea],
http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=5&tipo=A RTICULO&id=9458&archivo=6-654-9458ipl.pdf&titulo=Sujeto,%20sociedad,%20violencia%20y%20goce:%20Hacia%20una%20%C3%A9tica%20del%20%C3%ADmite>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.

- ESQUIVIAS SERRANO, María Teresa, “Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones”, en: *Revista Digital Universitaria*, Vol. 5, No. 1, 2004, pp. 1-17, [en línea], <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf>, fecha de publicación, 2004, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.
- “Estadística de la asistencias de los museos de la República Mexicana”, [en línea], <<http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/file/MUSEOS%20INF%20II.ppt>>, fecha de consulta: 16 de mayo del 2016.
- “Formación de profesores”, en: *CCH*, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/formacion/>>, fecha de publicación, 2014, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.
- FRIEDRICH BOLLNOW, Otto, “Introducción a la filosofía del conocimiento”, p. 156, [en línea], <<http://otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/media/ofbg/201411/128v0-orig.pdf>>, fecha de consulta 3 de mayo del 2016.
- FUENTES RAMOS, Rosa Carmen; Torbay Betancor, Ángela, “Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, No. 1, 2004, pp. 1-14, [en línea], <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>>, fecha de publicación, 2004, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; Ortuño, Jorge; Molina, Sebastián, “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, en *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, No. 11, Enero-Abril, 2014, p. 10, [en línea], <<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/4312-12051-2-PB.pdf>>, fecha de publicación, 2014, fecha de consulta: 30 de septiembre de 2015.
- GOYTIA PRAT, Ana; Lázaro Fernández, Yolanda (Coords.), *La experiencia de ocio y su relación con el envejecimiento activo*, Bilbao, España, Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, 2007, p. 5 [en línea],

- http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/idi120_06udeusto.pdf>, fecha de publicación, 2007, fecha de consulta: 16 de abril del 2015].
- GUILERA AGÜERA, Llorenz, *Anatomía de la Creatividad*, Universidad Ramón Llull, FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDI, 2011, [en línea], <<http://www.esdi.es/content/pdf/anatomia-de-la-creatividad.pdf>>, fecha de publicación, 2011, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.
 - GUZMÁN GÓMEZ, Carlota; Serrano Sánchez, Olga Victoria, “¿A quiénes atiende el bachillerato de la UNAM? Un análisis de los cambios en la composición social de los estudiantes de 1985 a 2003”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXVII, No. 3-4, 2007, pp. 123-170, [en línea], <<http://www.redalyc.org/pdf/270/27011410006.pdf>>, fecha de publicación, 2007, fecha de consulta: 23 de febrero de 2016.
 - HUERTA-RODRÍGUEZ, “Creatividad”, en: *Habilidades directivas*, [en línea] <<http://biblio3.url.edu.gt/Publi/Libros/2013/UnEmpresarioO/04-o.pdf>>, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.
 - LINAREZ PÉREZ, Juan Carlos, “El museo, la museología y la fuente de información museística”, en: *Artículos teóricos*, Acimed, 2008, [en línea], <<http://eprints.rclis.org/12784/1/aci05408.pdf>>, fecha de publicación, 2008, fecha de consulta: 5 de junio del 2015.
 - “Manual de la Creatividad Empresarial”, en: *Crea-Business-Idea*, [en línea], <<http://www.interreg-sudoe.eu/contenido-dinamico/libreria-ficheros/DF33A901-08F8-95C3-7B03-B527D6991842.pdf>>, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.
 - “Misión y Filosofía”, en: *UNAM; CCH*, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 15 de mayo de 2014.
 - “Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades”, pp. 4-6, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20>

[DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf](#)>,

fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.

- MORERA CASTRO, María; Serrano Madrigal, Ariana, "RALLY... NATURALEZA, RECREACIÓN Y SALUD", en: *MHSalud*, Vol. 4, No. 1, Julio, 2007, pp. 1-20, [en línea], <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=237017519001>>, fecha de publicación, 2007, fecha de consulta: 13 de octubre del 2015.
- "Museo Regional de Sinaloa", en: Facebook, [en línea], <<https://www.facebook.com/MuseoRegionaldeSinaloa/posts/518077731586522>>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 16 de mayo del 2016.
- "Ocio para vivir mejor", en: *Escuelas Idea Sana EROSKI*, julio–agosto, pp. 1-26, [en línea], <http://ideasana.fundacioneroski.es/web/es/14/escuela_9/escuela9_ocio.pdf>, fecha de consulta: 4 de mayo del 2015.
- "Orientación y Sentido de la Áreas del Plan de Estudios Actualizado", en: *UNAM*, p. 60, [en línea], <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/S_O_%20Area_H_Social.pdf>, fecha de publicación, 2006, fecha de consulta: 24 de febrero de 2016.
- PAGÉS BLANCH, Joan; Santisteban Fernández, Antoni, "La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria", en: *Cad. Cedes*, Campinas, Vol. 30, No. 82, 2010, pp. 281-309, [en línea], <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>>, fecha de publicación, 2010, fecha de consulta: 30 de septiembre de 2015.
- PARRA PINEDA, Dorias María, Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje, Medellín-Colombia, SENA Regional Antioquia, Centro metalmecánico, 2003, [en línea], <<https://historia1imagen.files.wordpress.com/2015/06/5-manual-de-estrategias-de-ensec3b1anza-aprendizaje.pdf>>, fecha de publicación, 2003, fecha de consulta: 27 de mayo del 2016.

- PASTOR HOMS, María Inmaculada, “Orígenes y evolución del concepto de evolución no formal”, en *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, no. 220, septiembre-diciembre 2001, pp. 525-544, [en línea], <<file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Dialnet-OrigenesYEvolucionDelConceptoDeEducacionNoFormal-23701.pdf>> fecha de publicación, 2001, fecha de consulta: 23 de octubre del 2016.
- PLÁ, Sebastián; Pérez Caballero, Margarita, “Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. Clío & Asociados”, en: *Memoria Académica*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2013, pp. 27-55, [en línea], <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6208/pr.6208.pdf>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 30 de septiembre de 2015.
- “Portal Académico CCH”, en: *UNAM*, [en línea], <<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad1/categoriasConceptos/introduccion>>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 6 de enero de 2016.
- “Portal de Estadística Universitaria”, en: *UNAM*, [en línea], <http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php>, fecha de publicación, 2016, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.
- “Programas de estudio de Historia de México I y II” en: *UNAM, CCH*, p. 8, [en línea], <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_hismexiyii.pdf>, fecha de publicación, 2015, fecha de consulta: 23 de febrero de 2016.
- “Real Academia Española”, [en línea], <<http://www.rae.es/>>.
- ROMERO BARQUERO, Cecilia Enith, “Rally-salón: una propuesta metodológica para realizar en clases de educación física y en proyectos recreativos”, en: *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, Año 4, No. 22, mayo-junio, 2013, pp. 22-42, [en línea], <<http://emasf.webcindario.com/rallysalon.pdf>>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 13 de octubre del 2015.

- ROSAS, Ricardo; Sebastián, Christian, *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*, Argentina, Aique Grupo Editor, 2008, pp. 8-9. [en línea], <file:///C:/Users/Juan%20Carlos/Downloads/Piaget%20Vigotski%20Y%20Maturana%20-%20Constructivismo%20A%20Tres%20Voces.pdf>, fecha de consulta: 12 de agosto del 2014.
- RUIZ, Guillermo, “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo.” en: *Foro de Educación*, Vol. 11, No. 5, enero-diciembre 2013, pp. 103-124, [en línea], https://www.academia.edu/5329620/La_Teor%C3%ADa_de_la_experiencia_de_John_Dewey_significaci%C3%B3n_hist%C3%B3rica_y_vigencia_en_el_debate_te%C3%B3rico_contempor%C3%A1neo, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 3 de mayo del 2016.
- SERRANO GONZÁLES-TEJERO, José Manuel; Pons Parra, Rosa María, “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 13, Núm. 1, 2011, pp. 1-27, [en línea], <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>, fecha de publicación, 2011, fecha de consulta: el 17 de febrero del 2016.
- VALQUI VIDAL, René Victor, “La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones”, en *Revista iberoamericana de Educación*, No. 49, Abril, 2009, pp. 1-11, [en línea], <http://www.rieoei.org/expe/2751Vidal.pdf>, fecha de publicación, 2009, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.
- VELASCO TAPIA, Lucía (Comp.), “Desarrollo del pensamiento creativo”, Universidad de Londres, pp. 1-165, [en línea], https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/desarrollo_pensamiento_creativo.pdf, fecha de consulta: 3 de abril del 2015.
- “¡Viaja a México ahora!”, [en línea], <http://www.visitmexico.com/es/museos-en-méxico>, fecha de consulta: 16 de mayo del 2016.
- VILATERSANA LLUCH, Immaculada, “Etapa Instrumental-3r. nivel”, en: *C.F.A. Els Tarongers-Mataró*, 2000, pp. 1-39, [en línea],

<<http://www.xtec.cat/~ivilater/eldiari.pdf>>, fecha de publicación, 2000, fecha de consulta: 30 de noviembre de 2015.

- WAGENSBERG, Jorge, “El gozo Intelectual (extractos)”, en: *scribd.*, [en línea], <<https://es.scribd.com/doc/181491241/El-gozo-intelectual-Extractes-Wagensberg-pdf>>, fecha de publicación, 2013, fecha de consulta: 3 de septiembre del 2015.

Periódicos consultados

- *Gaceta UNAM*, Vol. II, (número extraordinario), 1 de febrero de 1971, p. 1, [en línea], <<http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>>, fecha de publicación, 1971, fecha de consulta: 23 de febrero de 2016.

Tesis consultadas

- ECKSTEIN ALVARADO, Tlanezi Abril, “50 fotos que cambiaron el mundo de *National Geographic*. La experiencia óptima de Ocio en Museos”, Tesina de Licenciatura, UNAM, Academia de San Carlos, 2014.

ANEXOS

FORMATO DE LA PRUEBA PILOTO

Rally de actividades en el Museo Nacional de la Revolución

Nombre de los integrantes del equipo: _____

Fecha: _____

Grupo: _____

Instrucciones:

1. Antes de entrar al museo deben reunirse con sus compañeros de equipo (4 integrantes) formados una clase anterior y asignar un líder de común acuerdo. Todos tienen que participar, nadie puede quedarse fuera; si el equipo no está completo, no pueden realizar las actividades hasta que estén todos juntos.
2. El profesor entregará al líder de cada equipo el material del *Rally* donde vienen las instrucciones a seguir. Si no tienen suficiente espacio en las hojas de respuestas pueden hacerlo al reverso de las hojas.
3. Una vez terminadas todas las actividades, deben entregar el *Rally* y la encuesta al profesor que estará esperándolos en la entrada del museo.

Nota:

En el mapa que se anexa al final del *Rally* pueden observar su ubicación, la zona de las salas y las áreas aproximadas donde pueden encontrar las posibles respuestas de los desafíos.

Reglas del *Rally*

1. Los desafíos deben resolverse de forma continua, es decir, no pueden pasar al desafío 2 sin haber resuelto el desafío 1, y así sucesivamente.
2. Para contestar los desafíos no hay un recorrido obligatorio, pueden regresar a otras salas si lo consideran necesario.
3. Todos los desafíos se deben resolver de forma cooperativa tomando en cuenta la opinión e ideas de los integrantes del equipo.

Actividades

Sala 1 Palacio Legislativo Federal

Desafío 1

Su recorrido se inicia decodificando las siguientes preguntas.

Código “letras y números”

a) Sustituyan el número según la letra que corresponda y decodifiquen las preguntas

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	¿	?
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ejemplo:

8, 9, 20, 21, 16, 19, 9, 1= Historia

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	¿	?
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Código a descifrar:

Busquen en una vitrina el certificado escolar de un estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria, observen y decodifiquen la siguiente pregunta:

28,18,22,5 13,1,21,5,19,9,1,20 20,5 9,13,17,1,19,21,9,1,14 5,14 12,1
 17,19,5,17,1,19,1,21,16,19,9,1 3,22,1,14,4,16 16,12,9,23,5,19,9,16
 13,1,19,21,9,14,5,27 5,20,21,22,4,9,1,2,1,29

Pregunta:

Después de haber decodificado la pregunta, respondan lo que se pide.

Ahora bien, vean los años en que cursó y reflexionen si:

28,12,1,20 1,3,21,9,23,9,4,1,4,5,20 3,16,21,9,4,9,1,14,1,20 20,5
 4,5,21,22,23,9,5,19,16,14 19,5,1,12,13,5,14,21,5 4,22,19,1,14,21,5 12,1
 19,5,23,16,12,22,3,9,16,14 13,5,25,9,3,1,14,1,29

Pregunta:

Respuesta:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	¿	?
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
								0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Finalmente comparen:

28,18,22,5 21,1,14,21,16 8,1,14 3,1,13,2,9,1,4,16 12,1,20
 13,1,21,5,19,9,1,20 4,5 5,20,1 5,17,16,3,1 3,16,14 12,1
 1,3,21,22,1,12,29

Pregunta:

Respuesta:

Sala 3 Porfirio Díaz llega al poder

Después de terminar su interpretación del mural, en la siguiente sala titulada *Porfirio Díaz llega al poder* lean las pistas que se les presentan abajo y con ayuda de las cédulas del museo, dialoguen con sus compañeros de equipo y resuelvan los acertijos.

Acertijo 1

¿Qué tienen en común las pistas?

Pista 1 Grupo que ayudó a Porfirio Díaz a gobernar en sus últimos mandatos

Pista 2 Veían a la sociedad mexicana como un “superorganismo”

Pista 3 Justificaban la necesidad de la dictadura por “el hombre necesario”

Pista 4 Creían que solamente mediante la ciencia los hombres erradicarían todos sus males

Respuesta:

Acertijo 2

¿Qué tienen en común las pistas?

Pista 1 Personaje radical que se opuso al régimen de Porfirio Díaz

Pista 2 Fundó el periódico *Regeneración*

Pista 3 Perteneció al Partido Liberal Mexicano

Pista 4 Se exilió en 1904 y fue víctima de persecución por sus críticas al régimen

Respuesta:

Desafío 3

Durante el gobierno de Porfirio Díaz hubo grandes inversiones económicas; principalmente extranjeras, por tanto, este crecimiento provocó que se modernizará el país con la implementación del ferrocarril, el telégrafo, el teléfono, los puertos y algunas incipientes carreteras. Ahora bien, dentro de la sala; uno de los objetos que se destacan es el periódico, esto da pie para el siguiente desafío. Creen una nota periodística en la que reflexionen con sus compañeros y mencionen qué instrumentos de comunicación persisten desde el porfiriato y qué cambios se han manifestado en la actualidad. Para elaborar su respuesta en una hoja tamaño carta deben crear su propio periódico, éste debe contener todos los elementos como se muestra en la siguiente imagen. Pueden realizar dibujos, una caricatura política o utilizar colores; si el equipo así lo considera pueden agregar

datos estadísticos o gráficas. No olviden que es muy importante que dialoguen y aporten ideas cooperativamente para la resolución de este desafío.

Ejemplo:³⁸⁴



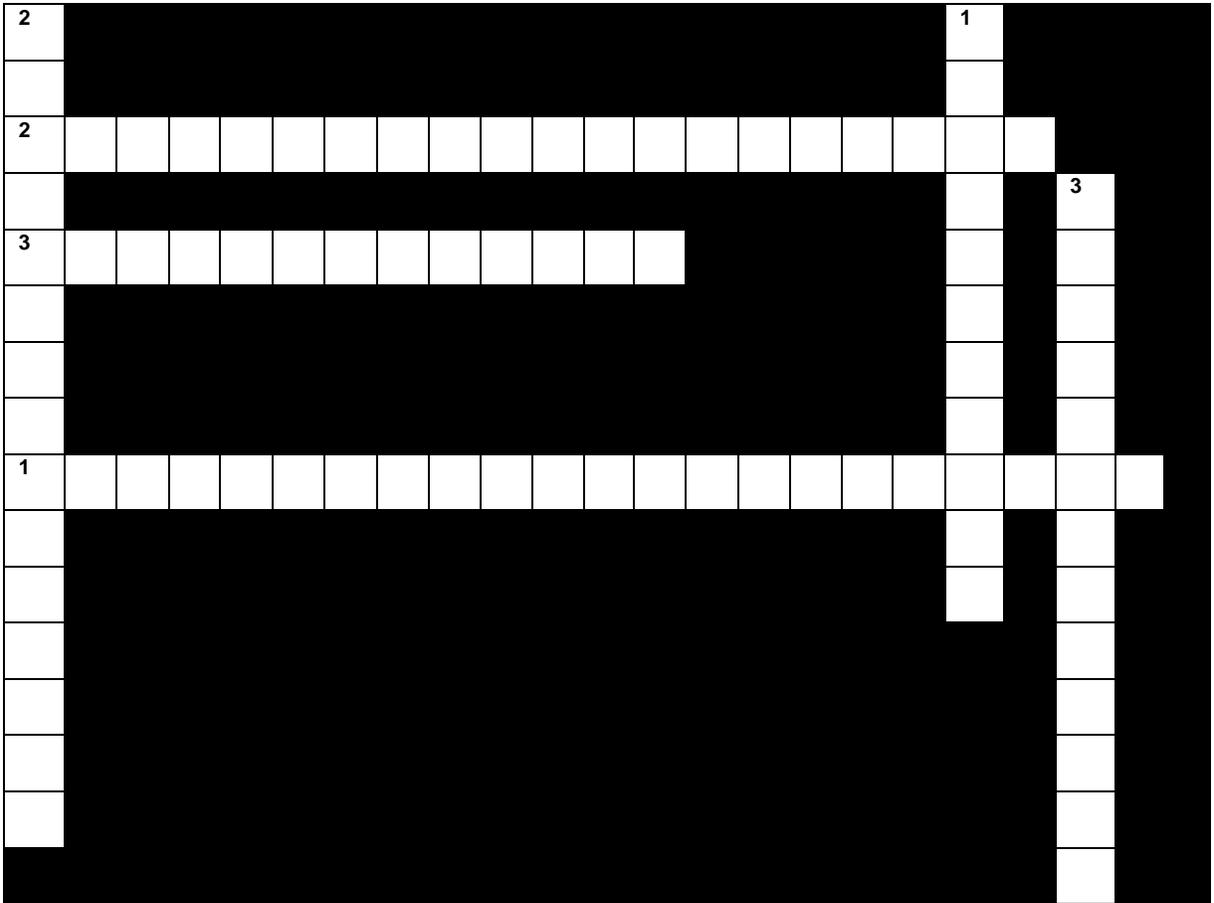
³⁸⁴ Imagen tomada de Vilatersana Lluçh, Immaculada, "Etapa Instrumental-3r. nivel", en: C.F.A. *Els Tarongers-Mataró*, 2000, p. 10, [en línea], <<http://www.xtec.cat/~ivilater/eldiari.pdf>>, fecha de publicación, 2000, fecha de consulta: 30 de noviembre de 2015.

**Salas 4 La Revolución Democrática y Sala 5 La Revolución
Constitucionalista**

Desafío 4

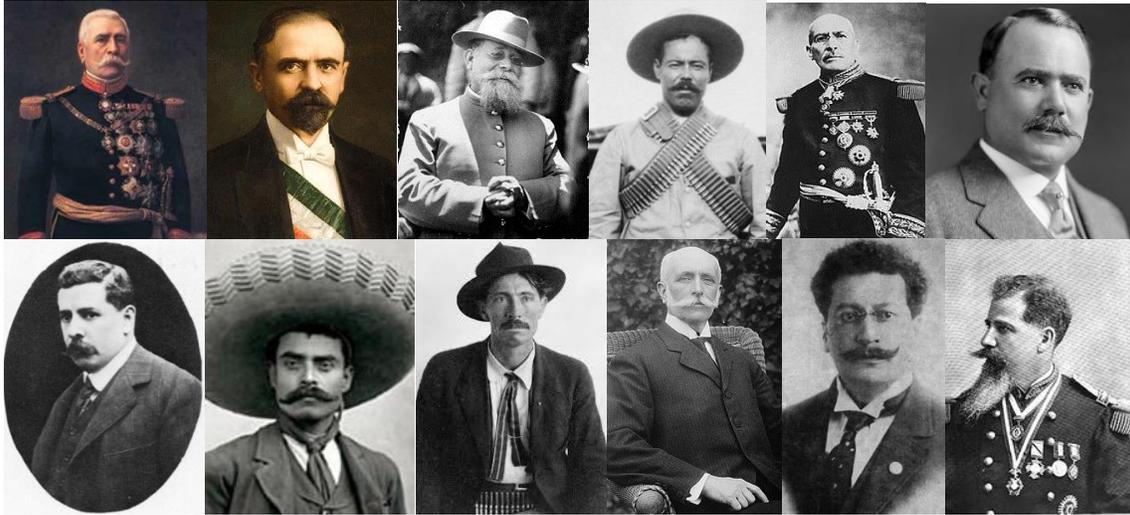
Con base en las cédulas de las salas *La Revolución Democrática* y *La Revolución Constitucionalista* resuelvan el siguiente crucigrama poniendo sobre los recuadros lo que se pide.

Horizontales	Verticales
<ol style="list-style-type: none">1. Acuerdos en los que se expresaba la renuncia de Porfirio Díaz y se pretendía firmar la paz entre revolucionarios y porfiristas.2. Acuerdos que en 1914 formalizaron la entrega del poder a los revolucionarios y la disolución del ejército huertista.3. Periodo violento de diez días provocado por militares porfiristas que concluyó en el asesinato de Francisco I. Madero y José María Pino Suárez.	<ol style="list-style-type: none">1. Plan que desconocía a Francisco I. Madero como presidente, llamaba a las armas para restituir la tierra a los campesinos y promulgaba las demandas populares de la Revolución.2. Plan firmado en 1913 que condenaba el llamado “cuartelazo” de Victoriano Huerta, aceptaba a Venustiano Carranza como Jefe del Ejército Constitucionalista y encargado del poder ejecutivo.3. Plan con el que Francisco I. Madero llamó a la población a levantarse en armas en contra de Porfirio Díaz.



Desafío 5

Observen las siguientes imágenes de personajes relacionados con la Revolución Mexicana, a continuación encierren en un semicírculo el nombre que los identifica dentro la sopa de letras; recuerden que pueden dialogar con sus compañeros de equipo y apoyarse en las cédulas del museo.



E	E	M	I	L	I	A	N	O	Z	A	P	A	T	A	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	A	S
R	F	A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ñ	Z	X	C	V	B	N	Z	A	I	D	X	I	L	E	F
T	F	R	A	N	C	I	S	C	O	V	I	L	L	A	Q	W	E	R	H	J	K	L	A	S	D	F
Y	A	S	A	D	F	G	H	J	K	L	Ñ	Z	X	C	V	B	N	M	J	E	N	Q	W	E	R	T
U	Q	V	E	N	U	S	T	I	A	N	O	C	A	R	R	A	N	Z	A	D	O	F	E	R	T	Y
I	Q	S	D	D	C	F	G	H	J	K	L	Ñ	A	S	D	F	G	H	J	U	G	E	R	R	T	Y
O	E	P	O	R	F	I	R	I	O	D	I	A	Z	E	R	T	Y	U	I	O	E	A	S	D	F	G
P	D	F	G	H	J	K	S	N	O	G	A	M	S	E	R	O	L	F	O	D	R	A	C	I	R	I
A	Z	X	C	V	B	N	M	C	K	J	H	G	F	D	S	A	Q	W	E	R	B	R	T	Y	U	U
S	A	S	D	F	G	H	J	K	O	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	I	O	Y	T	R	E	W
J	O	S	E	Y	V	E	S	L	I	M	A	N	T	O	U	R	W	E	R	T	O	R	Y	U	I	O
E	Q	W	E	R	T	Y	U	U	I	O	A	T	R	E	U	H	O	N	A	I	R	O	T	C	I	V
Z	M	N	B	V	C	X	Z	A	S	D	F	D	A	S	D	F	G	H	J	K	A	M	N	B	V	C
X	Q	B	E	R	N	A	R	D	O	R	E	Y	E	S	Q	W	E	R	T	Y	V	U	I	O	P	L
C	A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ñ	L	K	J	R	H	G	F	D	S	A	L	Q	W	E	R	Y
V	P	A	S	C	U	A	L	O	R	O	Z	C	O	Q	O	Q	W	E	R	T	A	G	H	J	K	L

Desafío 6

Con base en las imágenes y los personajes que se hayan encontrado en la sopa de letras, ordénelos históricamente poniendo su nombre en el recuadro de abajo seleccionando el número 1 como el más antiguo y el número 12 como el más reciente. Se recomienda que tomen en cuenta para cada protagonista su participación política, relevancia en guerras, pactos o traiciones; así como su vida, muerte y en algunos casos su exilio. Es importante que dialoguen con sus compañeros de equipo y describan brevemente por qué decidieron ordenarlos de esa forma y no de otra, además de colocar en qué acontecimiento se basaron para asignarle esa posición. Recuerden que para resolver este desafío pueden apoyarse en las cédulas del museo.

Nombre	Acontecimiento	Consideración del orden
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

Desafío 7

Después de haber contestado el crucigrama, la sopa de letras y el recuadro, reflexionen por escrito con su equipo y resuelvan en una cuartilla la siguiente pregunta: ¿los planes, acuerdos, personajes o hechos “importantes” son trascendentales para comprender un proceso histórico? Indiquen SI, NO y argumenten su respuesta. Recuerden que el ejercicio debe construirse a través de los argumentos de todos los miembros del equipo; apóyense de las cédulas para conformar su respuesta.

Respuesta:

Sala 7 *La guerra civil y la Constitución*

Desafío 8

Lean el siguiente artículo de la Constitución de 1917:

Artículo 3°

La educación debe seguir siendo libre, laica y gratuita, destacando las características democráticas, nacionalistas y de igualdad social, asimismo, niega las corporaciones religiosas su intervención en todo plantel en que se imparta la enseñanza de cualquier grado, y muy particularmente en la destinada a obreros y campesinos. Acepta que haya instituciones privadas de enseñanza, pero en los casos en que se refiera a obreros y campesinos deberá contar con la autorización del Estado.

Después de haber leído el artículo, dialoguen con su equipo si este artículo actualmente tiene relevancia. Posteriormente, imaginen que durante la realización de la Constitución no hubieran considerado la educación y respondan:

¿Qué creen que estarían haciendo cada uno de ustedes?

¿Qué diferencias y cambios consideran que tendría el México actual si la educación no fuera gratuita, ni obligatoria?

Desafío 9

Después de haber observado todo el museo decodifiquen las siguientes preguntas.

Código “letras y números”

- a) Sustituyan el número según la letra que corresponda y decodifiquen las preguntas

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	¿	?
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
									0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Código a descifrar:

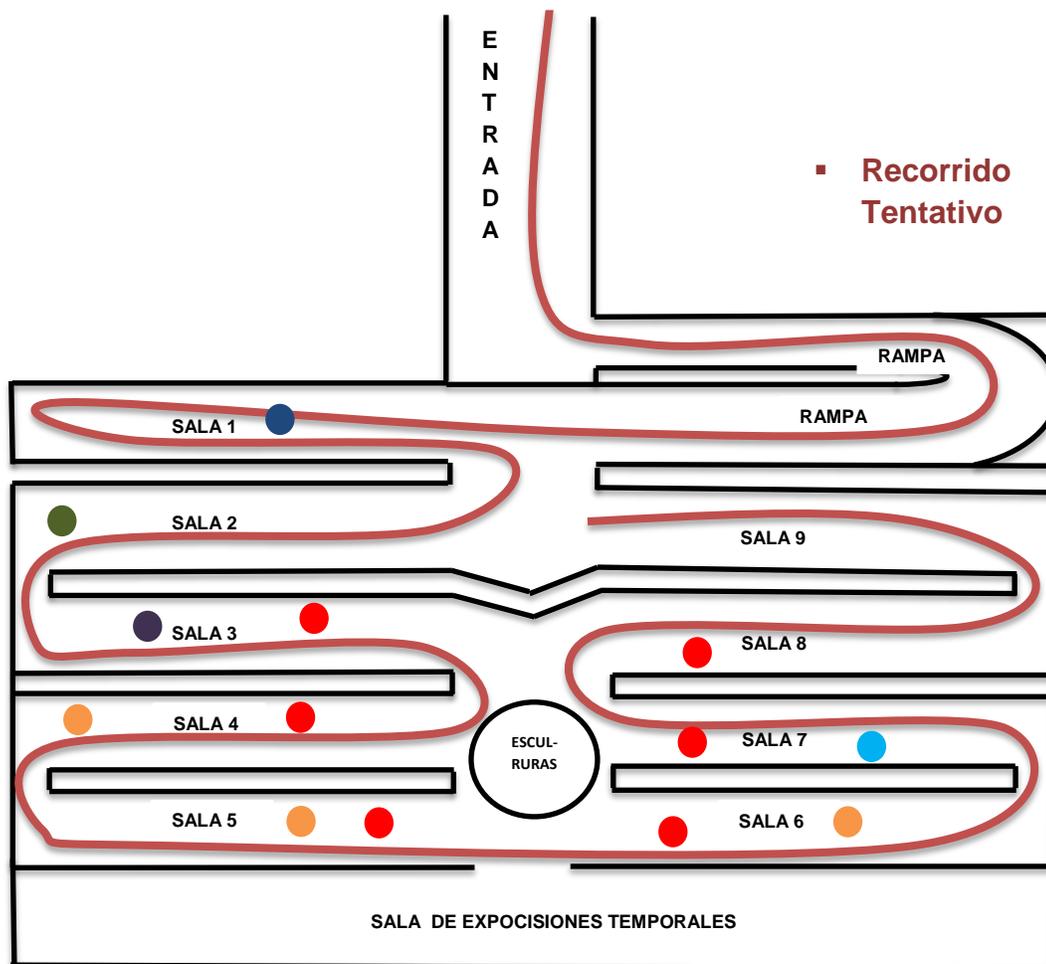
28,1 18,22,5 6,1,3,3,9,16,14 19,5,23,16,12,22,3,9,16,14,1,19,9,1
 8,22,2,9,5,19,1,14 17,5,19,21,5,14,5,3,9,4,16 26 17,16,19 18,22,5,29

Pregunta:

Después de haber decodificado la pregunta contesten en equipo lo que se pide.

Respuesta:

Mapa del Museo (Prueba piloto)



Áreas aproximadas de los desafíos

- Área de Desafío 1 ●
- Área de Desafío 2 ●
- Área de Acertijos y Desafío 3 ●
- Áreas de Desafíos 4, 5, 6 y 7 ●
- Área de Desafío 8 ●
- Área de desafío 9 y 10 ●

FORMATO DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Rally de actividades en el Museo Nacional de la Revolución

Nombre de los integrantes del equipo: _____

Fecha: _____ Grupo: _____ Equipo: _____

Instrucciones:

4. Antes de entrar al museo deben reunirse con sus compañeros de equipo (4 integrantes) formados una clase anterior y asignar un líder de común acuerdo. Todos tienen que participar, nadie puede quedarse fuera; si el equipo no está completo, no pueden realizar las actividades hasta que estén todos juntos. Los integrantes deben portar un gafete visible en el pecho con el nombre de su equipo antes de ingresar al museo.
5. El profesor entregará al líder de cada equipo el primer desafío y el mapa del *Rally* donde vienen las instrucciones a seguir. Después de contestar el primer desafío entregarán éste al profesor, él les hará entrega del siguiente desafío y así sucesivamente hasta finalizar el quinto desafío. Si no tienen suficiente espacio en las hojas de respuestas pueden hacerlo al reverso de ellas.
6. Una vez terminado el quinto desafío se resolverá de forma individual una encuesta que entregarán al profesor.
7. Tienen 2 horas para terminar todo el *Rally*.

Nota:

En el mapa que se anexa en el *Rally* pueden observar su ubicación, la zona donde los esperará el profesor para hacer entrega de los siguientes desafíos, las salas y las áreas aproximadas donde pueden encontrar las posibles respuestas de los desafíos.

Reglas del *Rally*

4. Los desafíos deben resolverse de forma continua, es decir, no pueden pasar al desafío 2 sin haber resuelto el desafío 1, y así sucesivamente, esta dinámica se encargará de mediarla el profesor al hacer entrega de cada desafío según avancen los equipos (los puntos de entrega se especifican en el mapa del museo).
5. Para contestar los desafíos hay un recorrido planeado, sin embargo, algunos de ellos requieren retroceder a otras salas, de tal forma que, no pasen del desafío en cuestión hasta resolverlo y hacer entrega del siguiente desafío que se marca en el mapa del museo.
6. Todos los desafíos se deben resolver de forma cooperativa tomando en cuenta la opinión e ideas de los integrantes del equipo.
7. El primer equipo que finalice y entregue al profesor los 5 desafíos y la encuesta será el ganador. No obstante, los demás equipos también entregarán los 5 desafíos contestados del *Rally* y harán la encuesta.

Actividades

Sala 1 *Palacio Legislativo Federal*

Desafío 1

Su recorrido se inicia decodificando las siguientes preguntas.

Código "letras y números"

b) Sustituyan el número según la letra que corresponda y decodifiquen las preguntas

Ejemplo:

8, 9, 20, 21, 16, 19, 9, 1= Historia

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	¿	?	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Código a descifrar:

Busquen en una vitrina el certificado escolar de un estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria, observen y decodifiquen la siguiente pregunta:

28,18,22,5 13,1,21,5,19,9,1,20 20,5 9,13,17,1,19,21,9,1,14 5,14 12,1
 17,19,5,17,1,19,1,21,16,19,9,1 3,22,1,14,4,16 16,12,9,23,5,19,9,16
 13,1,19,21,9,14,5,27 5,20,21,22,4,9,1,2,1,29

Pregunta:

Después de haber decodificado la pregunta, respondan lo que se pide.

Ahora bien, vean los años en que cursó y reflexionen si:

28,12,1,20 1,3,21,9,23,9,4,1,4,5,20 3,16,21,9,4,9,1,14,1,20 20,5
 4,5,21,22,23,9,5,19,16,14 19,5,1,12,13,5,14,21,5 4,22,19,1,14,21,5 12,1
 19,5,23,16,12,22,3,9,16,14 13,5,25,9,3,1,14,1,29

Pregunta:

Respuesta:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	¿	?	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
										0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Finalmente comparen:

28,18,22,5 21,1,14,21,16 8,1,14 3,1,13,2,9,1,4,16 12,1,20
13,1,21,5,19,9,1,20 4,5 5,20,1 5,17,16,3,1 3,16,14 12,1
1,3,21,22,1,12,29

Pregunta:

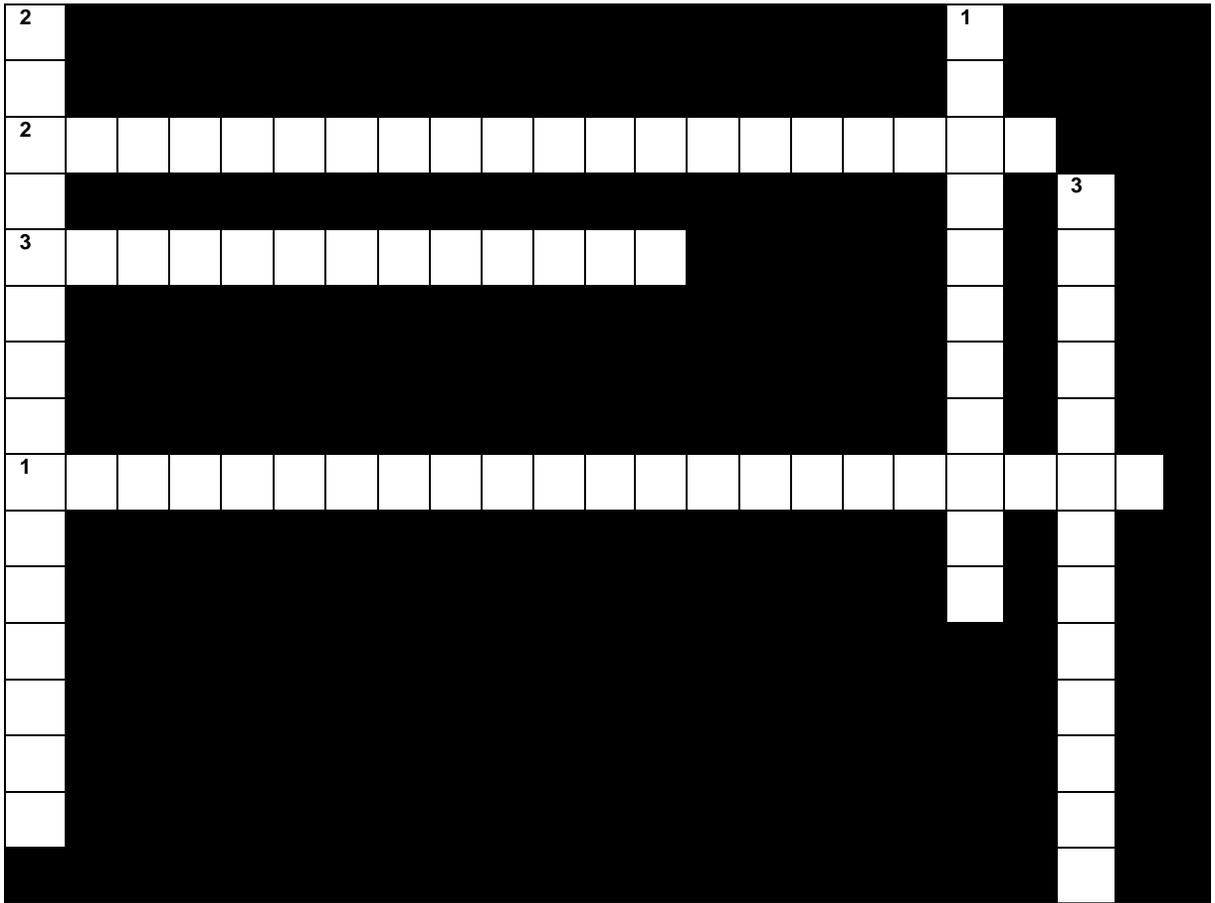
Respuesta:

Salas 4 *La Revolución Democrática* y Sala 5 *La Revolución Constitucionalista*

Desafío 3

Con base en las cédulas de las salas *La Revolución Democrática* y *La Revolución Constitucionalista* resuelvan el siguiente crucigrama poniendo sobre los recuadros lo que se pide.

Horizontales	Verticales
<ol style="list-style-type: none">1. Acuerdos en los que se expresaba la renuncia de Porfirio Díaz y se pretendía firmar la paz entre revolucionarios y porfiristas.2. Acuerdos que en 1914 formalizaron la entrega del poder a los revolucionarios y la disolución del ejército huertista.3. Periodo violento de diez días provocado por militares porfiristas que concluyó en el asesinato de Francisco I. Madero y José María Pino Suárez.	<ol style="list-style-type: none">1. Plan que desconocía a Francisco I. Madero como presidente, llamaba a las armas para restituir la tierra a los campesinos y promulgaba las demandas populares de la Revolución.2. Plan firmado en 1913 que condenaba el llamado “cuartelazo” de Victoriano Huerta, aceptaba a Venustiano Carranza como Jefe del Ejército Constitucionalista y encargado del poder ejecutivo.3. Plan con el que Francisco I. Madero llamó a la población a levantarse en armas en contra de Porfirio Díaz.



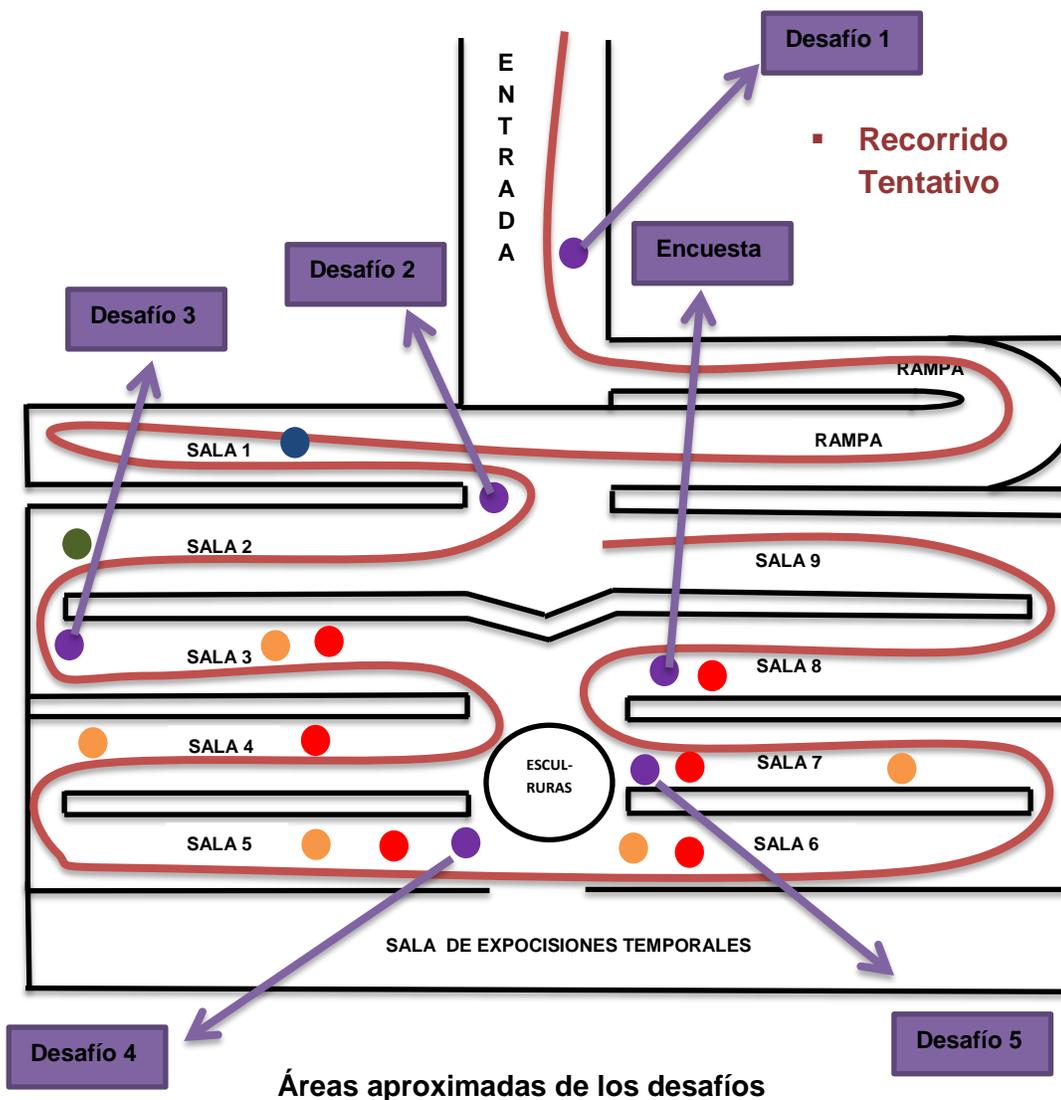
Desafío 4

Observen las siguientes imágenes de personajes relacionados con la Revolución Mexicana, a continuación encierren en un semicírculo el nombre que los identifica dentro la sopa de letras; recuerden que pueden dialogar con sus compañeros de equipo y apoyarse en las cédulas del museo.



E	E	M	I	L	I	A	N	O	Z	A	P	A	T	A	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	A	S
R	F	A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ñ	Z	X	C	V	B	N	Z	A	I	D	X	I	L	E	F
T	F	R	A	N	C	I	S	C	O	V	I	L	L	A	Q	W	E	R	H	J	K	L	A	S	D	F
Y	A	S	A	D	F	G	H	J	K	L	Ñ	Z	X	C	V	B	N	M	J	E	N	Q	W	E	R	T
U	Q	V	E	N	U	S	T	I	A	N	O	C	A	R	R	A	N	Z	A	D	O	F	E	R	T	Y
I	Q	S	D	D	C	F	G	H	J	K	L	Ñ	A	S	D	F	G	H	J	U	G	E	R	R	T	Y
O	E	P	O	R	F	I	R	I	O	D	I	A	Z	E	R	T	Y	U	I	O	E	A	S	D	F	G
P	D	F	G	H	J	K	S	N	O	G	A	M	S	E	R	O	L	F	O	D	R	A	C	I	R	I
A	Z	X	C	V	B	N	M	C	K	J	H	G	F	D	S	A	Q	W	E	R	B	R	T	Y	U	U
S	A	S	D	F	G	H	J	K	O	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	I	O	Y	T	R	E	W
J	O	S	E	Y	V	E	S	L	I	M	A	N	T	O	U	R	W	E	R	T	O	R	Y	U	I	O
E	Q	W	E	R	T	Y	U	U	I	O	A	T	R	E	U	H	O	N	A	I	R	O	T	C	I	V
Z	M	N	B	V	C	X	Z	A	S	D	F	D	A	S	D	F	G	H	J	K	A	M	N	B	V	C
X	Q	B	E	R	N	A	R	D	O	R	E	Y	E	S	Q	W	E	R	T	Y	V	U	I	O	P	L
C	A	S	D	F	G	H	J	K	L	Ñ	L	K	J	R	H	G	F	D	S	A	L	Q	W	E	R	Y
V	P	A	S	C	U	A	L	O	R	O	Z	C	O	Q	O	Q	W	E	R	T	A	G	H	J	K	L

Mapa del Museo (Propuesta de enseñanza-aprendizaje)



FORMATO DE ENCUESTA

Encuesta

Instrucciones: Marque con una X su respuesta o rellene los espacios según sea el caso.

Aprendizaje	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. El museo contribuyó con mi aprendizaje de la Revolución Mexicana.					
2. El vínculo de la escuela-museo me parece importante para seguir aprendiendo.					
3. Sentí que incrementaron mis conocimientos gracias a la visita al museo.					
4. Sentí que aprendí más al finalizar el <i>Rally</i> .					
5. El museo me pareció adecuado para apoyar los contenidos que se manejan en clase.					
6. Con base en la información del museo pude realizar las actividades y los desafíos.					

Experiencia	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
7. Tuve una experiencia significativa.					
8. Tuve una sensación gratificante.					
9. Las actividades hicieron que el					

tiempo pasará rápido.					
10. Sentí que todo fluía durante mi estancia en el museo.					
11. Las actividades me propiciaron estar activo dentro del museo.					
12. Es la primera vez que visité el museo y me sentí emocionado.					
13. Me emocionó hacer actividades dentro del museo.					
14. Tuve empatía por los protagonistas de la Revolución Mexicana.					
15. Las actividades realizadas en el museo me parecieron aburridas.					
16. Me sentí preocupado.					
17. Mis emociones estaban en completo control.					
18. Sentí solidaridad por mis compañeros de equipo durante la estancia en el museo.					
19. Las vivencias que experimenté dentro del museo fueron positivas para mí.					
20. Los desafíos realizados durante el museo fueron difíciles.					
21. Generalmente los museos me parecen aburridos.					

Conceptos y categorías históricas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
22. Considero que el discurso del museo es nacionalista.					
23. El museo omitió acontecimientos históricos importantes.					
24. Identifiqué los cambios, permanencias e impactos del proceso revolucionario.					
25. Identifiqué los conceptos históricos que se me presentaron en los desafíos.					

Ocio	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
26. Sentí que use mi creatividad para resolver las actividades del museo.					
27. Esta visita me ha motivado para asistir a otros museos.					
28. Considero que este tipo de visitas me ayudan para comprender mejor la historia.					
29. Visitaré otros museos porque me nace hacerlo.					
30. Sabía lo que estaba haciendo y por qué lo hacía.					
31. A partir de ahora elegiré libremente que museo visito.					
32. Las					

actividades que realicé dentro del museo, sé que son para alcanzar un fin (resultado-beneficio).					
33. Espero una recompensa por asistir al museo.					
34. Las actividades realizadas en el museo me parecieron lúdicas (juego- diversión)					
35. Leí u observé objetos, piezas o cédulas que me propiciaron una duda para seguir investigando					
36. Colaboré con mis compañeros de equipo durante las actividades del museo					
37. El ambiente que propicia el museo me sirvió para imaginarme como fue la Revolución Mexicana					
38. Las pantallas que podías manipular me sirvieron para realizar el <i>Rally</i>					
39. Tuve una experiencia de gozo durante la estancia en el museo					

¿Qué aprendí hoy?
