



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR.CAMPO - HISTORIA**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**APRENDIZAJE SITUADO PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO Y
GENERAR CONCIENCIA HISTÓRICA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR, ANTE EL IMPACTO DE LA VORÁGINE CAPITALISTA.**

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

TESIS

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

PRESENTA

SANTA OLGA HUITRÓN NEQUIS

COMITÉ TUTOR

DR. CARLOS ANTONIO AGUIRRE ROJAS-IIS UNAM

MTRO. PORFIRIO MORAN OVIEDO-IISUE UNAM

DRA. AURORA DIEZ CANEDO FLORES- IIFILOLÓGICAS UNAM

Ciudad Universitaria, México, Agosto, 2017.



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.

*Sembremos la semilla de la libertad
en el campo virgen del corazón de los jóvenes (...)
El deber es enseñar a nuestros alumnos
a ser libres.*

ISIDRO BURGOS

Maestro rural
cuyo nombre lleva la
Escuela Normal Rural de Ayotzinapa

Nos faltan 43 y miles más

Dedicatoria

Madre primero a ti porque eres la fuente de donde emana la vida de esta familia.

Padre estarías orgulloso de tu hija, tu nieto, tu nieta y toda tu familia.

Hermanos Martín, Carlos y Polo. No están físicamente pero de alguna manera están en los sobrinos, sobrinas, mis recuerdos, anhelos y hambre de justicia.

Hermana y hermanos: Carmen compañera de vida y ejemplo a seguir.

Ricardo hemos caminado juntos descubriendo y avanzando.

Pablo que se abra la conciencia, la visión y el diálogo.

Gaby, Fernando, Astrid, son parte de mi red familiar amorosa y solidaria, próspera
y cercana

Hijo Azik, Hija Yotzin: al hacer hago camino y dejo huella. Tomen lo que puedan saborear y disfrutar, y que lo peor les sirva para no cometer los mismos errores.

Esto es un acierto y quiero compartirlo con ustedes. Los amo infinitamente.

Agradecimientos

Agradezco ampliamente, con el corazón abierto a mis tutores: al Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas, por la conciencia histórica y la coherencia en la praxis, por la defensa del pensamiento crítico marxista, por el respeto a los tiempos de uno, por su herencia académica, su generosidad y desapego, por las orientaciones pertinentes para el desarrollo de este trabajo.

Al Dr. Porfirio Morán Oviedo por habernos aceptado en su grupo y poder abreviar del agua cristalina de sus conocimientos, experiencia, conciencia crítica, pensamiento reflexivo, compromiso en el aula y la sociedad, desde su quehacer pedagógico desde la investigación educativa y la evaluación cualitativa. Gracias querido maestro por acompañarme en la realización de este trabajo, como ya se lo había expresado, acertadamente cerré con broche de oro la maestría.

A la Dra. Aurora Diez-Canedo por su presencia inteligente en el primer semestre, por su sapiencia y dedicación, por abrirnos el panorama de la Historiografía de México, por las sugerencias y recomendaciones.

También mi expresión de gratitud va para mis profesores y profesoras, que a lo largo de dos años me enseñaron más de lo que habían planeado: al Dr. Álvaro Álcantara que motivó a leer y respetar a los autores, a utilizar las herramientas pedagógicas en mis propios apuntes para la comprensión y participación ordenada sin titubeos; a la Dra. Marquina Terán por su loable labor, experiencia, conocimiento sistematizado, su solidaridad y asesoría acertada; a la Dra. Mercedes De Agüero que abrió la posibilidad dialógica y compartió la práctica docente con su grupo; a la Maestra Teresita Arvizu que nos llevó a la reflexión de la didáctica de la disciplina y con ello a asumir el error en la enseñanza de la Historia. Por su calidad humana y por aceptar a una alumna como única

participante ante el cambio de Plan de Estudio. Al Dr. Antonio García de León que a través de su narrativa oral nos mostró la importancia de la historia oral como fuente para conocer el pasado. Al Dr. Ricardo Beristain que se empeñó en hacernos comprender que hay creación si hay imaginario y que es posible *organizar lo imposible*.

Mi agradecimiento se extiende a la Lic. Adriana Maldonado por el valioso papel que desempeñó en todo el proceso de ingreso, estadía y titulación. Gracias a la labor administrativa, siempre sensible, eficiente y solidaria.

A mis compañeras/os de la disciplina y de las otras áreas porque enriquecieron mi visión como docente y agrandaron mis posibilidades de análisis de esta realidad.

No puede faltar mi agradecimiento al pueblo de México que a través de la UNAM me otorgó una beca mientras cursé la maestría; al Colegio de Ciencias y Humanidades que me concedió tiempo para estudiar. Estoy profundamente agradecida.

Gracias (español), Tlazojkamati (náhuatl), Diosi meiamu (purépecha), xqui xhepelli (zapoteco), niib óolal (maya), paxkatkatsini (totonaco), tixa'vi (mixteco), matétera ba (tarahumara), pokjú (mazahua), jamädi (otomí); ευχαριστίες (efcharisties en griego) gratias ago (latín), merci (francés), obrigado (portugués), grazie (italiano), dank, (alemán), o şeun (yoruba), ধন্যবাদ (Dhan'yabāda en bengalí).

A propósito del día internacional de la lengua materna, establecido por la UNESCO el 21 de febrero, en conmemoración de la masacre a estudiantes y pueblo bengalí en 1952 que se manifestaba en Dacca Bangladés para que su lengua se respetara y fuera determinada lengua oficial en Paquistán.

INDICE

Introducción.....	8-12
Capítulo 1. Finalidad de la Educación ¿Por qué y Para qué del bachillerato?	
1.1 Función social de la Educación.....	13-21
1.2 Escuela.....	22-23
1.3 Docencia.....	24-31
1.4 Educación Media Superior en el contexto histórico-social.....	32-34
1.5 Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y su Modelo Educativo Alternativo.....	35-41
1.6 Caracterización general de los jóvenes.....	39-47
1.6.1 Población estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	42-55
1.7 Planteamiento de la problemática educativa en el marco histórico social....	56
 Capítulo 2. El impacto de la vorágine capitalista en la conciencia histórica de los estudiantes de Educación Media Superior	
2.1 Contexto histórico.....	57-63
2.2 El sentido y significado de la Historia.....	64-72
2.3 Conciencia histórica.....	73-78
2.3.1 Partir de la materialidad para generar conciencia histórica.....	79-85
2.5 Utilidad de la Historia como conocimiento que forma conciencia histórica.....	86-89
2.6 Enseñanza de la Historia.....	89-96
2.7 ¿Qué dicen los estudiantes sobre la Historia?.....	97-100
 Capítulo 3. Principios constructivistas del aprendizaje desde la didáctica crítica	
3.1 Principios psicopedagógicos del proceso de enseñanza–aprendizaje.....	101-117
3.2 Consideraciones sobre la estrategia pedagógica-didáctica. Supuestos teórico- metodológicos.....	118-133

3.3 Proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico.....	133-141
--	---------

Capítulo 4. Cómo se construye el conocimiento histórico. Metodología de la enseñanza de la Historia.

4.1 Propuesta Metodológica de la enseñanza de la Historia. Preámbulo.....	142-144
---	---------

4.2 Elementos que componen la Instrumentación Didáctica.....	144-151
--	---------

- Propuesta Metodológica para generar aprendizaje situado y significativo en el estudio del periodo histórico: 1982 hasta nuestros días.....152-162

4.3 Informe de las Prácticas Docentes.....	163-169
--	---------

Conclusiones	170-172
---------------------------	---------

Fuentes Consultadas	173-185
----------------------------------	---------

Anexos y Evidencias de Trabajo de las Prácticas Docentes

CCH Vallejo.....	187-203
------------------	---------

Bachilleres.....	204-205
------------------	---------

Introducción

*La educación es valiosa y válida,
pero también es un acto de coraje,
un paso al frente de la valentía*
Fernando Savater

*Llamamos a todos y a todas a no soñar,
sino a algo más simple y definitivo:
los llamamos a despertar.*

Subcomandante Marcos

Este trabajo es el resultado de una Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-Campo Historia, en él me enfocaré en su enseñanza y la importancia que esta disciplina tiene en la formación de *conciencia histórica*. La tesis que presentamos¹ es producto de una inquietud de revisar el impacto que ha tenido en nuestros jóvenes la vorágine capitalista; los zapatistas dicen la hidra capitalista. Este acercamiento está sustentado en los tres ejes de formación sobre los que se articula el proyecto académico de la MADEMS.

Enfoque disciplinario

La enseñanza de la Historia conlleva a la formación de conciencia histórica y como consecuencia la de una conciencia social. El conocimiento histórico tiene esa función social: el de generar una visión completa del acontecer humano para actuar en consecuencia y transformar la realidad.

La conceptualización teórica y metodológica de la Historia y la relevancia que tiene en la vida del ser humano como un ser social. El conocimiento histórico permite el análisis racional, para desarrollar habilidades en el dominio del método histórico, también nos preguntamos ¿de qué nos sirve saber cuándo y dónde

¹ A lo largo del desarrollo de la tesis se utilizará la primera persona del plural y la tercera del singular; en lugar de la primera persona del singular, atendiendo las reglas establecidas de edición.

acontecieron ciertos hechos históricos si no somos capaces de explicar también las causas profundas, mediatas e inmediatas, que provocaron y suscitaron estos hechos; si no tenemos la habilidad de explicar las razones concretas que determinan el desarrollo de procesos como una articulación de causalidad, cambios, permanencias, retrocesos, movilidad histórica en el tiempo y el espacio que no es lineal?

Por eso, nos apegamos al análisis del materialismo histórico como la forma metodológica de visualizar y explicar el funcionamiento del capitalismo. También en el enfoque de la segunda generación de la Escuela de los Annales, bajo la dirección de Fernand Braudel, en particular en su aportación a la ciencia histórica de las duraciones de los procesos históricos y la materialidad como el eje central en una parte de su análisis. A la aportación de Immanuel Wallerstein porque en su conceptualización del capitalismo logra sintetizar los aportes de la historiografía que heredó del análisis de las ciencias sociales de la obra de Fernand Braudel.

La enseñanza en general y la enseñanza de la Historia, en particular, tienen como propósito la formación de sujetos pensantes, autónomos, críticos y con capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Enfoque psicopedagógico

Desde la perspectiva psicopedagógica constructivista, pretendemos rescatar los aportes de Vygotsky, Piaget, Bruner, Ausubel y las derivaciones que se han dado a partir de sus teorías. En especial nos enfocaremos en el Aprendizaje Situado, precisamente generando situaciones de aprendizaje, como una de las herramientas sustanciales en las que nos podemos apoyar para lograr que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo en la construcción de su conocimiento. Nos interesa sobremanera abordar la importancia del lenguaje como instrumento de comunicación, representación y regulación en la enseñanza en una *relación dialógica* que se lleva a cabo en el aula.

Enfoque Didáctico

El enseñante de Historia conlleva un compromiso con el pensamiento crítico, creativo y científico, con una praxis desde la conciencia social. Los aprendizajes en el aula debieran encaminarse a la búsqueda de la explicación histórica de la actualidad de los estudiantes; en la construcción de conceptos y categorías que permitan no solo el conocimiento del pasado sino la comprensión del papel que como sujetos históricos desempeñamos.

En ese sentido la Didáctica Crítica nos lleva de la mano al desarrollo de las clases desde un enfoque de respeto a los estudiantes como seres humanos que viven una etapa de búsqueda y reafirmación de quiénes son y hacia dónde se encaminan. El papel que tenemos como docentes es acompañar al crecimiento de estos jóvenes y seguir creciendo como seres humanos, con la capacidad de entender que no tenemos la verdad absoluta, y que el aprendizaje es recíproco. Somos la guía en este proceso de enseñanza-aprendizaje hagamos lo mejor posible nuestro trabajo, desde la ética, desde la honestidad, desde el amor por nuestro trabajo, el respeto hacia los/las alumnos/as, la admiración y el compromiso hacia nuestra disciplina, decisión ante las dudas para resolverlas e ir en búsqueda de sus explicaciones.

Podemos aseverar que la problemática se centra en la enseñanza, y como consecuencia en el aprendizaje. Los profesores que enseñamos Historia hemos reproducido vicios aprendidos y lamentablemente no propiciamos que el estudiante logre encontrar el sentido de estudiar Historia, menos aún que aquilate la importancia y el significado de la misma en su vida.

Nuestro papel es proporcionar a nuestros estudiantes elementos para que se integren a la sociedad, con su individualidad y como seres sociales, dialécticamente integrados de la mejor manera posible a la sociedad, de la que emanan y de donde aprenden lo que son y lo que tienen como recursos para enfrentar la vida, mejor dicho, para vivirla; entonces la educación tendrá sentido.

¿Qué pretendemos lograr? ¿Hacia dónde se encamina este trabajo?

Deseamos que los estudiantes del nivel bachillerato logren identificar el papel que tienen como sujetos históricos. Generar Conciencia Histórica en los estudiantes de bachillerato. Ayudarlos a darse cuenta, a abrir los ojos, a prestar atención y profundizar en lo que observan, a aguzar los sentidos, a no perder de vista, a no perder el piso, a estar pendientes, a advertir, a notar, a percibir, a percatarse, a distinguir, a descubrir, a vislumbrar, a divisar, a avizorar, a reconocer cómo aprenden y en este aprendizaje qué les es importante para la vida, qué es significativo para entenderla y vivirla.

Suscitar la formación de Conciencia Histórica en los estudiantes de educación media superior, a través de la participación grupal en Aprendizaje Situado, modelo que servirá de estructura pedagógica para el diseño de estrategias que conduzcan a un aprendizaje significativo y a un darse cuenta de su realidad.

Realidad que resulta para los jóvenes contradictoria porque por un lado están las bondades del desarrollo tecnológico que brinda una mejor, permanente y rápida comunicación masiva, que los acerca y los hace visibles, importantes, partícipes de esas redes de comunicación. Espacios digitales donde importa el número de seguidores en twitter, y la mayor cantidad de amigos en facebook; pero por otro lado, está el desdén de la política pública hacia ellos y el abandono de la creatividad de ellos mismos por el uso total del tiempo frente a las pantallas de sus dispositivos móviles. Más adelante, los adolescentes se enfrentarán a un mundo competitivo que les exigirá en el ámbito profesional ser los mejores en el manejo de la informática, en las cuatro habilidades de inglés y en la toma de decisiones.

El sistema educativo los dotará de habilidades y destrezas que les servirá para la búsqueda de trabajo, pero no para la vida. A los jóvenes les importa la inmediatez, ante esto, el reto es que logren valorar el por qué y el para qué del pasado, de cómo ha impactado la *globalización* y el *modelo neoliberal* en ellos y

valorar las interpretaciones que hacen del proceso histórico desde su proceso cognitivo.

El reto es hacerles ver que la aparente visibilidad como objetos a los que los ha reducido el embate neoliberal, es una respuesta a la invisibilidad que como sujetos se les ha negado. Proporcionarles un andamiaje integral, multi, inter y transdisciplinario, para que logren expresar a través de la palabra escrita la reflexión sobre su acontecer y logren establecer la conexión en tiempo y espacio de su vida con la Historia, y de esa forma poder encontrar el significado al conocimiento histórico, como un conocimiento social, que los constituye como seres humanos. Si los jóvenes logran apreciar en tiempo y en espacio, desde su contexto, la importancia de la palabra que nos ha heredado la Historiografía, podrán escribir su propia historia, enmarcada en la Historia nacional y universal.

El capitulado se divide en cuatro partes, en la primera se expone el papel de la educación y los diferentes enfoques sobre la misma; la segunda parte rescata la importancia de la Historia y resalta el concepto de conciencia histórica como la función de la Historia; la tercera parte corresponde al planteamiento teórico psicopedagógico donde se revisan los aportes del constructivismo, pero sobre todo la riqueza de ejercer nuestra labor docente desde la perspectiva de la *didáctica crítica*. Finalmente, en el capítulo cuatro, presentamos la planeación e instrumentación didáctica de la Unidad 4 del Programa de Historia de México 2 del Colegio de Ciencias y Humanidades, asignatura que se imparte en 4º. Semestre.

Al final se presentan las conclusiones y los anexos que sirven de evidencia de una práctica docente que trató de ser coherente con el planteamiento del trabajo de tesis.

Cerramos con las fuentes consultadas que sirvieron de sustento teórico y práctico para el desarrollo sustantivo del presente trabajo para la obtención del grado de maestra en docencia para la educación media superior.

Capítulo 1. Finalidad de la Educación ¿Por qué y Para qué del Bachillerato?

*La educación que tenemos
roba a los jóvenes
la conciencia, el tiempo y la vida.
O cambiamos la educación
o este mundo se va a pique.*

Claudio Naranjo

La finalidad del presente capítulo es presentar en términos generales el sentido de la Educación, el papel de la escuela y la caracterización de los involucrados directos en el proceso educativo: estudiantes y docentes. Nos apoyamos en algunos puntos de vista de autores de distintas épocas para enmarcar el interés que tenemos sobre la educación.

Hacemos un esbozo sobre la importancia de la Educación Media Superior en una de las modalidades que tiene la UNAM: el Colegio de Ciencias y Humanidades, porque es el ámbito donde ejercemos nuestra labor. Este primer acercamiento es la pauta para hablar sobre el impacto de la vorágine capitalista en los jóvenes y de la necesaria formación de conciencia que le corresponde a la enseñanza de la Historia en este nivel educativo.

1.1 Función social de la Educación

¿Qué importancia tiene la educación en la sociedad? ¿Qué implicación tiene la educación en la cotidianeidad? La educación como función social es inherente a la sociedad; partimos de la concepción de la educación como asunto social porque es creación humana que produce, reproduce, transmite conocimiento desde la racionalidad, esa es la virtud de la humanidad. El papel de la educación como labor humana que, a través de los tiempos, de generación en generación, ha transmitido los valores y saberes que han servido para el desarrollo humano integral: lenguaje, formas de trabajo, de intercambio, de

convivencia; las costumbres, la moral, las ideas, la normatividad, los conocimientos, etcétera.

La importancia de la educación en la sociedad y la función social de la educación ha sido una preocupación en la historia de la humanidad, por ejemplo, para, Juan Amós Comenio (1592-1670)², los objetivos de la escuela, se concentraban en tres acciones: Sapienter Cogitare (Con sabiduría pensar), Honestè Operari (Con honestidad actuar) y Loqui Argute (Hablar con propiedad)³.

La visión de un hombre del siglo XVII debería mantenerse vigente en nuestra sociedad urgente de sabiduría, honestidad y apertura dialógica. Dentro de su vasta obra⁴ sobresale *De Rerum Humana rumemendatione Consultationis Catholice pars. (Tratado universal para la reforma de la humanidad)* que consta de siete tomos: *Pangersia, Panahuita, Pansofia, Pampaedia, Panglotia, Panortosia, Panutesia*.

Si recordamos que, para los griegos, “paidea” era la formación de los hombres y “pan” connota el significado de universalmente, luego entonces:

Comenio asienta la necesidad de instruir a todos, en todo, totalmente. El plan de educación que propone aquí es más amplio que el de la Didáctica Magna, porque no lo restringe a la sola escuela, sino que lo amplía a toda la vida. La educación que debe comenzar dentro del vientre materno, no debe terminar sino con la muerte. El mundo es una escuela para aprender toda la vida (prólogo pág. XXIX).

² Comenio nace en el apogeo de la Contrarreforma católica en Europa, un siglo después del descubrimiento de América el 28 de marzo de 1592, en Nivnice, actual Checoslovaquia. En el prólogo de la 18ª. Edición de *Didáctica Magna*, Gabriel de la Mora, escribe que los historiadores han creído que Comenio nació en Moravia, pero ahí fue bautizado. Komenský (checo), Comenius (latín), muere en el exilio un 15 de noviembre de 1670.

³ Comenio, *Didáctica magna*, Ed. Porrúa, 2008.

⁴ De la Mora presenta 29 reseñas de sus obras, sin embargo, sólo es la décima parte, ya que Comenio escribió trescientas. El interés por Comenio surgió a raíz de que Juan Kvacala descubriera sus obras en el siglo XIX. El *Tratado universal para la reforma de la humanidad* fue descubierto después de la segunda guerra mundial por Cyzevskij.

De esa forma Comenio estableció un sistema de enseñanza defendiendo la lengua materna en los primeros años de vida y no el latín. Aseguraba que la educación no debía confinarse a la adolescencia, sino a toda la vida de los sujetos. Afirmaba que el estudio “tenía que ser práctico y grato, de tal modo que hiciera de la escuela una auténtica diversión, un agradable prelude de nuestra vida”⁵

Casi dos siglos después, Émile Durkheim (1858-1917) en *Educación y Sociología*⁶, escribirá que los fines de la educación son sociales y se referirá a la educación como la primera conquista del mundo por el espíritu:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (2000, p. 47)⁷.

Para este autor la educación es una acción continua, inconsciente donde el *influjo educador* se halla en las palabras y los actos de todos los días, así, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños. (2000, p. 64).

Como profesor, va a estar interesado en la pedagogía como *la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza*. Le dará a la educación pública la importancia y el peso que tiene en la sociedad: *La educación pública es la que regula la educación en general*. La educación laica es una educación racionalista, científica. Como partidario de la 3ª. República francesa se declarará a favor de la cohesión social por la vía de la formación de una conciencia común. El educador debe ayudar a las jóvenes

⁵ Información tomada de: <http://pedagogia.mx/juan-amos-comenius/>

⁶ Publicado después de su muerte, en 1922. La lectura que hicimos es de una edición del año 2000.

⁷ Del Val cita a Durkheim, anotando en la bibliografía que “Educación” fue un artículo escrito en 1911 por Durkheim para el Nuevo Diccionario de Pedagogía y de Instrucción Primaria, artículo que después forma parte del libro: *Educación y Sociología*. Del Val “Observaciones acerca de los objetivos de la educación” en Revista de Educación No. 292, Mayo-Agosto, páginas 157-190, España, Centro de Información y Documentación Educativa. 1990.

generaciones a tomar conciencia del nuevo ideal hacia el cual tienden confusamente.

Para Durkheim la educación moral-social era necesaria para suprimir la educación moral-religiosa. El primer elemento de la moralidad, dice Durkheim, es el espíritu de la disciplina que regula la conducta y es en la escuela donde cobra mayor importancia ya que *regularizar la conducta, no camina sin autoridad*.

Detengámonos un poco para revisar lo que dice Durkheim. Si bien es cierto, que los aportes que hace en su momento histórico lo colocarán como el precursor de la Sociología positivista y sustenta la formación social como soporte fundamental de su planteamiento, también es cierto que al hablar de la autoridad y la disciplina, nos está hablando de una autoridad del siglo XIX que no acompaña, que no guía que no promueve la construcción de aprendizaje en una zona de desarrollo próximo como lo dijera Vygotsky y que en el capítulo 3 desarrollaremos. No, la autoridad a la que se refiere Durkheim es a la verticalidad del conocimiento donde no hay cabida para la sabiduría de los educandos, una autoridad que somete, que impone, que castiga que acusa, que reprueba, señala y estigmatiza. En ese enfoque de autoridad no coincidimos con Durkheim.

A propósito de la disciplina, el filósofo francés Michel Foucault (1926-1984) pone en tela de juicio el papel de las instituciones como el Estado, la familia y por supuesto la Escuela en su obra magna *Vigilar y Castigar*⁸. La escuela funciona como mecanismo de control social y expresión de poder, dice, la disciplina del poder, es *un poder modesto y suspicaz* que fabrica individuos obedientes. Es un método de control que comprende gestos, actitudes que se

⁸Escrito por Foucault en 1970 y publicado en 1975. Filósofo francés catedrático en las universidades de Clermont-Ferrand, Vincennes y el Collège de France. Nótese el momento histórico en el que Foucault se desarrolla. Él se enfrentará al autoritarismo de la época y a la “libertad” de tomar decisiones en un contexto de cambio cultural en contra de todo autoritarismo, pero también en contra de sí mismo, en nombre de una supuesta libertad. La edición que revisamos es de 2014.

impregnan al cuerpo. De esa forma la *disciplina no solo se encarga de hacer de los cuerpos más obedientes sino también más útiles.*

La disciplina no anula la personalidad y la libertad dijera Gramsci (1891-1937), *es un elemento necesario de orden democrático, de libertad, la disciplina será autónoma y libre si el origen es democrático o una imposición si es extrínseca y exterior* (p. 161)⁹

Confiamos en una disciplina formadora de hábitos que da el orden necesario físico, mental, actitudinal que se requiere para planear, organizar, crear en acciones cotidianas; en especial en el proceso enseñanza-aprendizaje, queremos resaltar la importancia de diferenciar lo que para Durkheim significó autoridad y disciplina y lo que, para Foucault, debido a sus circunstancias y su contexto lo llevó a plantear, de manera crítica el papel de las Instituciones, entre ellas, la educación.

Sobre las diferencias entre Durkheim y Bourdieu, el profesor Carlos Morales Zúñiga¹⁰ en su análisis, marca los contrastes entre ambos: en la perspectiva de Durkheim existe una relación armoniosa entre el individuo y la sociedad, ya que ambos se necesitan recíprocamente, por lo tanto, la escuela funciona como una institución que trata de crear individuos, agentes sociales propicios para sostener el orden social. Por su parte, Bourdieu¹¹ (1930-2002) se aleja de este planteamiento conservador. Establece la educación como una relación de violencia simbólica, una relación de fuerza que mantiene las desigualdades. Para Durkheim la educación es una suerte de transmisión de

⁹ Como sabemos Antonio Gramsci fue un activista político y teórico marxista. El libro que consultamos es *La Alternativa Pedagógica* editado en 1981. Es una selección de escritos sobre el principio educativo, que redacta en el contexto de la primera Guerra Mundial y en la posguerra, entre los años 1917 y 1927.

¹⁰ Profesor e investigador en la Facultad de Educación en la Universidad de San José de Costa Rica. Interesado en el papel de la educación de su país ha elaborado diversos artículos, entre todos, destacamos para los fines de esta tesis, la comparación que hace entre Durkheim y Bourdieu. en la Revista *Reflexiones*, Vol. 88, 2009.

¹¹ Pierre Bourdieu, fue un sociólogo francés quien tuvo una visión de la sociología desde la perspectiva crítica. En 1975 funda con Fernand Braudel la Revista *Los actos de investigación en Ciencias Sociales*. Recibió diversas distinciones. Desde 1981 hasta su muerte se desempeñó como profesor de Sociología en el Colegio de Francia, una de las Instituciones más reconocidas en su país.

manera general de proceder y de pensar que son propias de la moral de la sociedad, fuerzas que no se pueden modificar. Para Bourdieu los sistemas educativos son instituciones sociales que legitiman la desigualdad.

Si observamos con detenimiento estas dos posturas, podemos ver que no coinciden porque parten de enfoques distintos. Para Durkheim es necesaria la imposición de una nueva moral desde el autoritarismo de las Instituciones llámese familia o Estado que se legitima desde entonces con una Educación a su modo. Para Bourdieu la escuela selecciona y legitima la práctica autoritaria y por eso propone reemplazar el aprendizaje pasivo por el activo, por la discusión, por la transformación de los controles de aprendizaje donde se aplique el conocimiento con la capacidad inventiva, el sentido crítico y el sentido práctico de aquello que se aprendió.

Consideramos que en un punto, estos autores, no se contradicen: el orden social del siglo XIX y principios del XX y el orden social de mediados del siglo XX es el mismo en la dinámica del funcionamiento capitalista. Según Durkheim la educación sostiene el orden social y el orden social de su época es el mismo que el de Bourdieu y el actual: clases sociales determinadas por la desigualdad económica. Bourdieu dice que la escuela perpetúa la desigualdad que hay una selección y legitimación de hábitos y prácticas sociales impuestas por una clase que impone de forma universal los valores y normas que contribuyen a reproducir la estructura social.

Morales sostiene que esta dinámica se rompe cuando las clases desfavorecidas logran construir otras condiciones y mejorar sus condiciones socioeconómicas. Sin embargo, las condiciones de la sociedad no cambian, sabemos que la escuela si reproduce la estructura del espacio económico, social y cultural y de eso habrá que generar conciencia para transformarla o conservarla.

Continuando con la exposición, en breve, de lo que algunos autores han manifestado acerca de la educación. Para John Dewey (1859-1952) “toda

organización social tiene un efecto educativo”, esto lo sostiene en su obra *Democracia y Educación*¹²

La función social de la educación, tiene como consecuencia el desarrollo de los individuos en el presente que están viviendo, la educación es para hoy, no para el futuro. La educación es constructora, formadora del espíritu que reacciona ante representaciones cualitativamente diferentes: atención, memoria, pensamiento, sentimientos, emociones que se enriquecen con ideas y vivencias nuevas. La educación es reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la experiencia subsiguiente. El darse cuenta, *saber lo que ocurre*. La educación necesariamente tiene un efecto en los individuos, pero tiene falta de *vigencia y corporeidad* porque pareciera que se les prepara para otra vida a los alumnos, como si estuvieran en lista de espera para vivir una vida no presente.

Otro elemento que desarrolla Dewey es la concepción democrática de la educación. El interés, la lealtad, la fraternidad de los grupos sociales mantiene la interacción y las diversas formas de asociación, así como reconocer los intereses mutuos como un factor de control social.

A su vez, Gramsci, en referencia a la crisis cultural-educativa de su época en Italia, se preguntaba ¿cómo responder a esta crisis de la educación humanística? No hay respuesta sencilla porque el problema no sólo es de índole didáctico-pedagógico, sino cultural y político porque se trata de una *crisis surgida al distanciarse la vieja escuela de la vida...ha faltado la clara conciencia de las razones de la crisis y, sobre todo la fuerza social interesada y capaz de resolverla*. Para Gramsci la formación humanístico-histórica es indispensable, junto con la tecnológica, la finalidad es la formación de un nuevo tipo de hombre.

¹²John Dewey pedagogo, filósofo y psicólogo, considerado el padre de la pedagogía moderna. Creó una escuela experimental donde vinculó el saber y el hacer en la experiencia del aprender haciendo en el aquí y en el ahora. El libro *Democracia y Educación* es publicado en 1916. Nosotros revisamos la edición de 1995.

Sobre la condición humana, Pablo Latapí¹³ (1927-2009), dedicó su esfuerzo e interés hacia la condición del ser humano del saber lo que somos y lo que podemos hacer; en sus escritos se refleja el pensamiento humanista, delinea los rasgos sobre la labor educativa que está encaminada a enseñar a aprender y enseñar a pensar.

De esa forma critica el eficientismo de las escuelas, la calidad de la educación no es solo conocimiento, no hay que confundir éxito con calidad, nos dice. La calidad tiene que ver con la interacción entre el profesor y el alumno. Si bien es cierto que los cuatro criterios de la calidad de la educación hay que contemplarlos: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad, también es cierto que hay que aportar lo mejor de sí como alumno, maestro, madre, padre, ciudadana/o para que la educación sea integral, tomando en cuenta el reflexionar sobre la congruencia entre el pensar y actuar con base en principios éticos, así como expresar y explorar sentimientos y actitudes que acompañan a la actividad de pensar. Latapí subraya el uso de la inteligencia para adquirir destrezas y poner en juego la capacidad de raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción. Aunado a las capacidades de inteligencia están la sagacidad, imaginación, creatividad e intuición. No debe quedar fuera la autoafirmación que tiene que ver con la autoestima. También se expresa sobre la libertad de educar para la libertad posible y la libertad responsable.

En la sociedad del conocimiento, dice Latapí, la educación tiene una misión: generar, proteger y difundir el conocimiento, rescatando lo humano de la humanidad, sí, con esto se refiere a lo humano como sujetos no como objetos. No es sólo la razón la que nos conforma como humanos, también lo no racional como

¹³ Filósofo mexicano, pionero de la investigación educativa multidisciplinaria, preocupado por el desarrollo y la calidad de la educación. Su obra fue cuantiosa, la podemos leer y escuchar en las conferencias videograbadas, entre las que destacan: *La investigación educativa en México*, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*.

las virtudes humanas, las expresiones artísticas donde aflora lo ético y lo estético, lo sensible y las dimensiones inexplicables de los sentidos¹⁴.

En el mismo sentido el filósofo español Juan Del Val Merino¹⁵ (1941-) habla de la función social que tiene la educación como un valor potencialmente liberador. Sin embargo, la crisis educativa es un continuo, y ante el disfuncionamiento de la educación, se plantean reformas que resultan, las más de las veces, “operaciones de maquillaje” ante el fracaso escolar. Pareciera que se refiere a lo que pasa en México: la clase política, los que detentan el poder, pareciera que temen a la esencia de la función social de la educación, Se pregunta ¿para qué de la educación?, ¿para socializar a la generación joven, para promover la sumisión y formar súbditos disciplinados, para reproducir el orden social y promocionar ese orden, para liberar al hombre y dotarlo de instrumentos, para entender y transformar la realidad física y social, para tener congruencia entre el pensar y obrar con base en principios éticos?

Del Val, como Pablo Latapí, señalan que la vida y sus manifestaciones debería ser la única materia para la educación, porque la vida es la única oportunidad para educar, educarnos en ella y desde ella. El conocimiento está fraccionado y nosotros somos parte de esa inconexión, entonces, ¿Qué debemos hacer? ¿Cómo integrar el conocimiento para la vida? ¿Qué se debe saber? Del Val nos habla de problematizar para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su entorno, ayudarlos a tener congruencia entre el pensar y obrar con base en sus

¹⁴A propósito de las virtudes del historiador Ewa Domanska, historiadora polaca, escribe sobre su interés por las posthumanidades y biohumanidades en un enfoque interdisciplinario para una visión a futuro de la supervivencia. Su planteamiento sobre el fin de la defensa del ser humano me parece, con todo respeto, incoherente porque por un lado admira a Chakabarty, a Ginzburg, a Natalie Zemon Davis y por otro lado hable del aspecto no humano en las ciencias sociales. La historia cultural como la microhistoria nos habla del carácter altamente humano. Precisamente el planteamiento en la tesis sostiene que habrá que asumirse como un sujeto histórico y eso se hace desde la capacidad humana de tener conciencia de sí como persona, y como sujeto social conformado por una conciencia histórica.

¹⁵Catedrático de psicología evolutiva de la educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Ha publicado 200 artículos y 25 libros, mantiene abierto un programa en televisión: *La aventura de crecer*. Hemos leído para este trabajo el artículo: “Observaciones acerca de los objetivos de la educación” en Revista de Educación No. 292, Mayo-Agosto, pp.157-190, España, Centro de Información y Documentación Educativa.1990.

principios éticos. Aprovechar y utilizar las habilidades para la vida como condición del ser humano para eso, para la vida.

1.2 Escuela

La escuela es parte del ambiente cultural en el desarrollo del adolescente, la importancia sociohistórica de este microcosmos (escenario ambiental inmediato) y ecosistema (influencia como institución), no solo fomenta el aprendizaje académico, también proporciona un contexto social donde aquél interacciona con amigos, iguales, maestros, directivos, trabajadores.

La escuela ha funcionado, como la transmisión de conocimientos hacia los más jóvenes para su formación e integración a la sociedad. En la segunda mitad del siglo XIX debido al impacto de la Segunda Revolución Industrial, se modifican los requerimientos de mano de obra, ahora se necesitaba que estuviera certificada y calificada porque así lo requería el proceso de industrialización. Se sistematizó la educación debido al incremento de la población, se aprobaron leyes que obligaron a la escolarización, reflejándose en el aumento de la matrícula a lo largo del tiempo. La evolución del sistema educativo en México en cinco décadas, la podemos apreciar en los siguientes datos.

1963-1964			2011-2012		
39 224	203 343	7 379 770	255 498	1 856 229	34 841 499
escuelas	maestros	alumnos	escuelas	maestros	alumnos

Fuente: Elaboración propia con base en datos tomados del Estudio de Adriana Olvera¹⁶

Escuela tradicional, Escuela nueva

La caracterización de la Escuela en tradicional y “nueva”, se debe al vínculo que se establece con el educando en el proceso de enseñanza aprendizaje, así una escuela tradicional en su planeación curricular pondrá acento en los contenidos de tipo enciclopedista, de tal manera que ese cúmulo de conocimientos

¹⁶ Olvera Adriana, “Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano” en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XLIII, No. 3, Centro de Estudios Educativos, 2013.

se debe introducir en el alumnado. No hay confrontación con la realidad ni verbalización de la experiencia.

La diferencia con la escuela nueva es el concepto de aprender a aprender donde el alumno es el artífice de su aprendizaje con la guía del profesor/a, el alumno verbaliza su experiencia, lo habla, lo escribe porque el maestro/a facilita el aprendizaje motivando a que ellos descubran y construyan el mismo:

El maestro que propicia el aprendizaje se dedica a poner a sus estudiantes en contacto con experiencias vitales, con el fin de que ellos descubran los conocimientos que le son significativos...que a partir de la experiencia vivida expresen su palabra, la palabra que los expresa a ellos mismos al verbalizar lo descubierto en la transformación de las cosas y de sí mismos...propiciar el contacto con problemas reales...que les permita llegar a los conocimientos por descubrimiento personal o de grupo.¹⁷

En México, las condiciones actuales mantienen la desigualdad y las simulaciones en materia educativa, aunque no es privativo de nuestro país, también ocurre en otras regiones del mundo.

Pésimos planes y programas de estudio que son extraordinariamente ricos en información a repetir y poco en la consolidación de estructuras cognitivas que permitan preguntar. Entonces el sistema educativo está generando repetidores (porque además es el modo de evaluar) y no gente que sepa plantear una pregunta (para plantear una pregunta tienes que comprender, que tener otros insumos) Un sistema así lo que genera es una suerte de carrera de obstáculos para seguir pasando la escuela...La escuela no propicia la mejor educación a los que más lo necesitan, el país está dando la peor educación a los que más lo necesitan (en términos de infraestructura, de condiciones y riqueza de materiales y recursos pedagógicos) A los que más tienen se les da la mejor educación-o la pueden pagar-, y a los que menos tienen se les da la peor educación (por ejemplo el 40% de las escuelas primarias en México son multigrado: un profesor o dos atienden a todos los grupos.¹⁸

¹⁷ Ricardo Blanco Beledo es maestro en psicología de la educación y doctor en desarrollo humano. ¿Dónde estamos? es el primer capítulo de uno de sus libros donde el autor expone la marcada diferencia entre una escuela tradicional y una donde el estudiante aprenda a aprender.

¹⁸Dr. Manuel Gil Anton, Investigador del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México. Entrevista sobre la Reforma Educativa en 2016.

1.3 Docencia

Ser maestro es seguir creciendo, dice Pablo Latapí Sarre en su texto *Carta a un maestro*¹⁹, donde nos invita a ponderar el lado luminoso de la luna sabiendo que también hay un lado oscuro.

Ser maestra/o es una de las profesiones más loables y más comprometidas con el desarrollo humano, también es de las más difíciles, en México dicha profesión está devaluada socialmente y no tenemos la formación para ejercerla. ¿Qué tipo de enseñanza impartimos los profesores? Abierta, dialógica, cerrada o autoritaria.

Veamos un ejemplo que nos regala Gramsci en *Alternativa pedagógica*, cuando afirma:

Yo sentía una gran inclinación por las ciencias exactas y por las matemáticas, cuando era muchacho. La perdí durante los estudios de bachillerato, por no haber tenido a profesores que valieran algo más que una higuera seca...en el 3er año de bachillerato, para estudiar física, había que conocer los elementos de matemática...El profesor de física que era muy distinguido, se divertía enormemente poniéndonos en situación embarazosa...Pues bien, permanecí media hora delante de la pizarra, me llené de tiza, intenté, volví a intentar, escribí, borré, pero finalmente “inventé” una demostración que fue aceptada por el profesor como excelente, aunque no existiese en ningún tratado (Gramsci, 1981, p. 209).

El maestro de física, le permitió a Gramsci construir su respuesta y en el proceso fue demostrando todo lo que sabía, por eso fue evaluado con excelencia. Los profesores tenemos un papel fundamental en la educación, pero no somos los únicos responsables del fracaso escolar, éste es multifactorial e involucra al Estado y sus instituciones encargadas del sistema educativo del país, a los Programas de Estudio cargados de información, a los padres y madres desinteresados en la formación integral de sus hijas/os, a éstos les corresponde comprometerse con su aprendizaje, a nosotros como docentes que nos falta

¹⁹ Escrita en 1993, en el 50 aniversario del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

formación, entrega, compromiso. Seguimos reproduciendo las prácticas obsoletas y verticales donde el profesor “ilumina” con su sabiduría o confunde y aburre con su ignorancia. El problema de la enseñanza de la Historia no se circunscribe al actuar de los maestros, hay toda una estructura deficiente. El problema es mucho más complejo, involucra en primera instancia al papel del Estado. Se sostiene que la educación es rasero justiciero de la igualdad, más bien la educación es una expresión de la desigualdad imperante en el capitalismo.

Finlandia, un país de 5, millones 436 habitantes, ubicado en el noreste de Europa, es un ejemplo de sistema escolar, el Estado está ocupado en la educación de sus niños y jóvenes. Los maestros son considerados “formadores de conocimiento” y el aula es un “laboratorio de constante innovación”, donde la actividad creadora se logra en los ambientes de aprendizaje. El papel del maestro es respetado, su trabajo es valorado como estudios de alta competencia. En 2010 el gasto público en educación respecto al PIB en Finlandia fue de 6.8, en México de 5.2, en Cuba de 12.8 y en EUA de 5.4, según datos del Banco Mundial.

¿Dónde reside el quehacer educativo?, ¿En el Estado, la familia o el individuo que estudia o el individuo que enseña? ¿Qué esperan los padres de la educación? Pareciera que sólo están atentos a las calificaciones y entonces los docentes aprobamos o reprobamos. ¿Qué estamos calificando? ¿Por qué es tan importante la cuantificación más que la formación y la evaluación integral de procesos de enseñanza aprendizaje?

¿Se tiene que transformar primero la sociedad y luego la escuela? O la escuela es el semillero del cambio urgente que necesitamos. Preguntas pertinentes en este apartado, preguntas que son parte de un complejo multicausal y que corresponde a los docentes dar respuesta desde su condición de enseñantes ¿qué le toca hacer a la docencia? Lo que más importa es el caminar al lado de los estudiantes para que construyan el conocimiento, para que a su vez tomen conciencia de la responsabilidad que les toca en la conformación de un

mundo mejor, usando la razón sí, y también la emoción con inteligencia emocional y respeto por el otro.

Al respecto, al interior de la CNTE hay un debate actual sobre el sujeto de transformación educativa: ¿Los maestros como actores pedagógicos? ¿Los líderes políticos de izquierda? ¿Cuál? ¿Algunos líderes intelectuales con capacidad de persuasión? En realidad, son los profesores quienes tienen esa capacidad transformadora y que junto con el alumnado, madres y padres de familia tienen propuestas serias y concretas de educación alternativa. En Oaxaca, Michoacán, Chiapas, Guerrero-nótese que son los Estados donde se concentra la población más pobre, regiones olvidadas de las políticas públicas en todos los rubros-, los maestros han recuperado desde el nivel preescolar la lengua materna, de esta forma los niños empiezan a hablar la lengua de sus abuelos y a darse cuenta que forman parte de una historia y que ellos son parte constitutiva de esa historia.

En esta disertación, cabe retomar el gran aporte de Paulo Freire, maestro coherente en su teoría y en su praxis.

1.3.1 Pedagogía liberadora

Paulo Freire²⁰ (1921-1997) en *Pedagogía de la Autonomía* nos da algunas respuestas. Él habla del respeto a la esencia humana desde la enseñanza, considera el *enseñar* como un proceso social. Enseñar, Aprender e Investigar van de la mano porque *quien enseña aprende y quien aprende enseña*.

Enseñar, dice Freire, no es traspasar, transferir, transmitir el conocimiento, es, desde una condición de sujeto social, crear las condiciones para que se

²⁰ Paulo Freire educador brasileño. Elabora un método para alfabetizar y dar la palabra a los que “han sido condenados al silencio”. Exiliado, reconocido por la UNESCO, Secretario de Educación en su país, autor de una larga lista de libros con la misma temática: la pedagogía liberadora y su práctica libertaria, digna. Este gran pedagogo pone el acento en la ética universal del ser humano como vocación ontológica que se construye social e históricamente.

produzca y construya conocimiento por parte de la discencia, esto es, los estudiantes que también son sujetos sociales con sus saberes y experiencias. Si hay Docencia, hay discencia: dos seres históricos, inacabados, que confluyen en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y que desde el enfoque de la pedagogía crítica y liberadora, ninguno se adjudica el papel predominante de estas funciones propias de la educación.

Marca una clara diferencia entre la enseñanza liberadora y la bancaria. La primera es un saber enseñado que forma parte del aprendizaje crítico, se enseña a pensar correctamente y a leer críticamente, haciendo una verdadera lectura desde el amor, la entrega y el compromiso; la segunda es un abono, un depósito de información que es transmitido por el profesor omniactuante al pasivo alumno receptor que espera ser llenado para integrarse al mercado laboral.

Desde la perspectiva pedagógica liberadora, el profesor trabaja los contenidos en el rigor del pensar acertado. El pensar acertadamente conlleva: profundidad, humildad, movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer, disponibilidad al riesgo, seriedad en la argumentación, gusto por la generosidad; exige asumir el cambio y hacer acertadamente.

Freire tiene claro el sentido de otredad y de compromiso desde el ser sujeto histórico, plantea la necesidad de la concientización, esto es, la conciencia de ese inacabamiento que implica un proceso de búsqueda creativa que mejore la capacidad de aprender y de enseñar, siempre siendo sujetos y no objetos.

Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo..., mi presencia en el mundo es...la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la Historia (Freire, 2012, pp. 51-53).

Una de las ideas fundamentales de la pedagogía liberadora es la exigencia de respeto a la autonomía del ser del educando. Ese respeto parte del respeto a uno mismo. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un

imperativo ético. La capacidad de diálogo, que permite aprendizaje y crecimiento. Enseñar exige buen juicio, asumir una postura ante una realidad avasallante:

¿Cómo puedo hablar de respeto a la dignidad del educando si el testimonio que le doy es el de la irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias? (Freire, 2012, p. 63).

El papel del educador que enseña también exige la aprehensión de la realidad, para transformarla, intervenir en ella y recrearla, requiere de la habilidad de aprehender la sustantividad del objeto aprendido.

El papel fundamental del maestro es contribuir positivamente para que el educando sea el artífice de su formación.

Enseñar, dice Freire, exige disciplina derivada del respeto mutuo, armonía y equilibrio entre la autoridad y la libertad. Una de las cualidades de ser profesor se funda en la convicción de que *sé algo e ignoro algo*. Por lo que es necesario estudiar, esforzarse, porque la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro. Este planteamiento de Freire es trascendental: No puedo enseñar lo que no sé, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía.

Enseñar también exige seguridad, competencia profesional y generosidad. La generosidad es una cualidad que habla de la humildad en un clima de respeto y de libertad, libertad que “va construyendo consigo misma, en sí misma su autonomía” que se funda en la responsabilidad. (Freire, 2012, p. 89).

Ser profesor implica el compromiso del respeto al saber del educando hecho de experiencia, también el compromiso, contra el orden capitalista que inventó la aberración: la miseria en la abundancia.

Enseñar exige saber escuchar. Quien escucha al otro pacientemente habla con él, no es hablando a los otros, desde arriba como portadores de la verdad. El individuo que habla sabe escuchar, demuestra su capacidad de controlar la

necesidad de decir su palabra y el gusto de expresarla. La posibilidad de la comunicación nos da la capacidad de entender el mundo y escuchar los silencios. Enseñar exige disponibilidad al diálogo desde el respeto a la diferencia.

El espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, habla (Freire, 2012, p. 10).

...al ser una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos...tampoco...que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual (Freire, 2012, p. 136).

1.3.2 Formación docente para elevar la calidad académica

Ante la problemática educativa, la UNAM crea en 2004 un programa específico para su nivel bachillerato: La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) como respuesta, en un primer momento, a la importancia que tiene el nivel bachillerato en la UNAM, en sus dos Escuelas, la Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Posteriormente forma profesores de todo el Sistema de Educación Media Superior, con un objetivo: la formación docente para elevar la calidad académica.

MADEMS se enfoca en las disciplinas básicas y obligatorias de los Programas de Estudio de la Educación Media Superior. Comprende tres campos del conocimiento de Humanidades: Español, Filosofía e Historia; tres de Ciencias experimentales: Biología, Física y Química, Ciencias Sociales y Matemáticas.

Su propósito fundamental es fortalecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes en la línea psicopedagógica, aplicadas a un campo de conocimiento específico. En este caso el campo de conocimiento es Historia:

Esta línea de formación plantea analizar los procedimientos utilizados por los historiadores para profundizar en el conocimiento de los periodos históricos, haciendo

hincapié en la actualización de su concepción histórica, desde los puntos de vista teórico, metodológico y fáctico, así como la utilización de diversos enfoques (como el social, cultural, regional o los que provienen de la microhistoria, la antropología histórica, o bien la historia marxista). Además, enfatiza la formación psicopedagógica con el fin de abrir espacios de discusión donde puedan plantearse los obstáculos que se afrontan al enseñar la historia, considerando la edad de los estudiantes. Evita la simple transmisión de datos enciclopédicos, priorizando el análisis para acceder al conocimiento (MADEMS, 2004, p. 24).

Los cinco principios rectores que orientan a esta maestría tienen carácter profesionalizante:

- I. Participación interinstitucional y multidisciplinaria. Participan trece entidades académicas y dos de apoyo, así como la Coordinación General de Estudios de Posgrado.
- II. La docencia como profesión se aboca a la formación práctica del docente, supervisada por profesores expertos y tutores especializados en la disciplina que se enseña.
- III. Concepción integral del currículo y la docencia. El programa contempla tres líneas de formación -socio-ética-educativa, psicopedagógica, y disciplinaria.
- IV. Estructura académica flexible. Implica la participación institucional en la conformación de campos de conocimiento, la posibilidad de cursar actividades académicas de otros posgrados, la importancia del tutor y del comité tutor para orientar la formación y el ejercicio de un proyecto docente para la obtención del grado.
- V. Programa de Posgrados de Calidad. la designación de tutores y profesores y la obtención de grado en los tiempos establecidos.

Para el ciclo 2016-1, la MADEMS realiza un cambio de Plan de Estudios teniendo un impacto positivo al ampliar su oferta educativa, se abre el ingreso para la maestría presencial en Geografía, Francés, Inglés y Psicología; también la modalidad a distancia para Biología, Español, Inglés, Francés y Matemáticas.

Sin embargo, a la generación 2015 nos tocó ser la de transición, dieron a elegir por el cambio o la continuidad. Lo desafortunado fue la reducción de

materias, sobre todo quitaron en el tercer semestre, una fundamental en una maestría en docencia: Didáctica de la Disciplina. Quien escribe decidió mantenerse como única alumna en el Plan anterior, el resto de la generación emigró al nuevo plan. Esta situación no minó ni el interés ni el aprovechamiento del aporte psicopedagógico como base herramental para el mejor desempeño de la labor educativa, la profundización del área disciplinaria, el conocimiento y reconocimiento del trabajo que desempeñamos, comenzando con conocer con quien estamos en el aula: seres humanos en formación.

1.4 Educación Media Superior en el Contexto histórico-social

La Educación es un Derecho Universal, proclamado en la posguerra, en la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 y ratificado en 1966. México se adhiere en 1981 al Pacto Internacional de Desarrollo Económico, Social y Cultural, donde el artículo 13 establece el derecho a la educación. Sin embargo, ya desde 1917, la Constitución establece la obligatoriedad de la Educación Primaria, en 1993 de la Educación Secundaria, en 2002 de la Educación Preescolar y en 2012 la obligatoriedad de universalidad de la Educación Media Superior. Se espera que en 2018 al menos el 50% de los mexicanos esté inscrito en una escuela del Sistema Nacional de Bachillerato y que para 2021-2022 se cubra la totalidad. En el siguiente cuadro podemos observar la cobertura de la Educación Media Superior en México.

Cuadro 1. Cobertura de la Educación Media Superior

Año	Población	Año	Población
1980	4'658,034	2007	6'534220
1990	5'866,083	2010	6'651,539
2000	6'332,260	2015	6'303361
2005	6'476584	2020	5'641,299

Fuente: proyecciones de población CONAPO

Si observamos el cuadro, vemos que hay incremento de 1980 al año 2010. Sin embargo, hay un descenso en la cobertura de 2010 a 2015 de poco más de 348 mil y de 2015 a 2020 el decremento es aún mayor, de 662 mil estudiantes. Esto se debe al descenso gradual de la población en edad escolar, así lo afirma la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP, en el Diagnóstico 2015.

En términos jurídicos, ubiquemos a la Educación Media Superior en la normatividad del Sistema Educativo asentado en el artículo 3º de la Constitución Política Mexicana, en la Ley General de Educación y en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, así como los alcances del Programa de Desarrollo Educativo y el Plan Nacional de Educación. Todo este entramado sostiene el funcionamiento de la Educación Media Superior (EMS), que de acuerdo al informe sobre educación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), está organizada en tres tipos de bachillerato: general, tecnológico y profesional técnico.

El bachillerato general surgió en 1867 en la gestión de Benito Juárez (1806-1872) que dicta la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, creándose la Escuela Nacional Preparatoria, bajo la dirección de Gabino Barreda (1818-1881)²¹. Durante el porfiriato se promulga la Ley de Enseñanza Preparatoria en 1896, la ley disponía que la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) impartiera cursos generales para ingresar a las Escuelas de educación superior. Este carácter propedéutico sigue vigente, brindando atención al 62% de la matrícula de la Educación Media Superior.

El bachillerato tecnológico tiene su origen en la Preparatoria Técnica creada en 1931, además de brindar cursos generales para la continuación de estudios superiores, forma a sus estudiantes para integrarse al mercado laboral, en los campos industrial, agropecuario, forestal o pesquero. Este tipo de bachillerato es bivalente y concentra el 30% de la matrícula de la EMS.

La educación profesional técnica surgió a finales de la década de los setenta impulsada por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). La educación que se imparte en esta variante de bachillerato es para que logren incorporarse al mercado de trabajo. Hasta 1997 era una opción

²¹Recordemos que el poblano Gabino Eleuterio Juan Nepomuceno Barreda Flores introdujo a México el positivismo y en ese orden ideológico-político crea la ENP, del que fuera su primer director.

educativa terminal, a partir de ese año tiene carácter bivalente. La población estudiantil atendida es del 6%.

Existen Acuerdos de un tronco común y el reconocimiento de las modalidades y subsistemas que conformarían, el Sistema Nacional de Bachillerato. En la actualidad el SNB está integrado por 1, 622 planteles.²²

El bachillerato de la UNAM no es parte de ese conjunto, debido a la autonomía que una lucha estudiantil logró en 1929 y que en la Ley Orgánica de dicha institución de 1945 y ratificada en 2003, establece en el artículo 1º. El carácter público y descentralizado que la dota de plena capacidad jurídica independiente del poder político y de las políticas públicas, así mismo el numeral 11 del artículo 2º. dispone que la UNAM tiene derecho de impartir la enseñanza con el principio de libertad de cátedra (sustentado también en el artículo 3º constitucional, fracción séptima) y en el numeral 111 asienta el derecho de la Universidad de organizar su bachillerato con las materias y número de años que requiera, siempre y cuando incluya los estudios oficiales de la SEP; de esa forma mantiene sus dos sistemas presenciales: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), además del bachillerato a distancia (B@unam). El bachillerato universitario pretende preparar a sus estudiantes para que continúen con una carrera en el nivel superior y a nivel de posgrado.

²² <http://www.copeems.mx/planteles/planteles-miembros-del-snb>

1.5 Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y su Modelo Educativo Alternativo

Antecedentes

Hace 46 años el Colegio de Ciencias y Humanidades abrió sus puertas para que más estudiantes tuvieran acceso a la Educación Media Superior. Es necesario revisar los antecedentes que produjeron las condiciones para su creación, ya que servirán de marco histórico para ubicar el papel que le corresponde a la educación, en el nivel medio superior.

En 1910, a la cabeza de Justo Sierra, la Universidad adquiere carácter nacional. Para entonces los planes de estudio se habían modificado en varias ocasiones, es hasta 1931 que surge una concepción nueva de bachillerato dando paso a la creación de bachilleratos especializados, con duración de dos años, en Filosofía y Letras para quienes ingresarían a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en Ciencias biológicas para los que cursarían las carreras de medicina, odontología o veterinaria; en ciencias físico-matemáticas para quienes iban a ingeniería; en ciencias y letras para quienes ingresarían a la Facultad de arquitectura y el bachillerato en ciencias físico-químicas y naturales para quienes estudiarían en la facultad de ciencias e industrias químicas.

En el periodo posrevolucionario se implementa una política educativa de alcances nacionales, cuyo resultado es la creación de la SEP en 1921, con José Vasconcelos (1882-1959) al frente, quien emprende una campaña intensa a nivel nacional, las llamadas *Misiones Culturales*, de donde nacen las Escuelas Normales Rurales, como bastiones de la estrategia educativa.²³

²³ Una de esas Normales Rurales es la de Ayotzinapa, creada en 1932, donde estudiaban los 43 normalistas desaparecidos a manos de fuerzas municipales, policía federal y miembros del ejército mexicano. La Normal se construye con recursos del maestro Raúl Isidro Burgos quien donó un préstamo que solicitó a la Dirección de Pensiones Civiles de Retiro, con ayuda de otros maestros que aportaron parte de su sueldo y alumnos que acarrearón piedras para la construcción de la escuela. Información tomada de: Arteaga y Muciño. “La historia no contada de Ayotzinapa y las Normales Rurales” en Forbes México, 25 de Noviembre, 2014.

Posteriormente el presidente Lázaro Cárdenas (1895-1970), integró a los sectores marginados, se construyeron 4 mil escuelas rurales (se habían calculado 12 mil en el plan sexenal) aunque, en realidad se necesitaban 28 mil más, dice Victoria Lerner²⁴, para educar a dos millones de niños en el campo; se crearon 29 centros indígenas coordinados por el Departamento de Educación Indígena.

De la educación para adolescentes se encargaba la Escuela Nacional Preparatoria formando a un grupo reducido de privilegiados que ingresaban a la Universidad, pero en 1935 la SEP toma el control de la educación secundaria pública y privada, así en 1940 había 32 escuelas y 11 200 alumnos, ese año sólo el 6% de los jóvenes entre 15 y 19 años fueron inscritos en este nivel.

En los años 40 y 50, del siglo XX se establecen a nivel nacional, las universidades que tendrán un vínculo con el desarrollo industrial del país; en los setentas hay una expansión del número de estudiantes, profesores, trabajadores, así como de instalaciones. En 1969, en la Asamblea de la ANUIES en Jalapa, un año después de la masacre de estudiantes en Tlatelolco, los rectores tomaron el acuerdo de elaborar un diagnóstico sobre la educación superior.

En la siguiente asamblea en Hermosillo, en 1971, como respuesta a los planteamientos del diagnóstico se indica en forma explícita la prioridad de ampliar la matrícula universitaria. Entre los objetivos se encuentran: orientar la enseñanza hacia la creatividad, el autoaprendizaje, el sentido crítico, la organización y la disciplina en el trabajo, así como fomentar el sentido de responsabilidad personal y social; otro de los objetivos es adecuar la educación a las necesidades del desarrollo del país. Esto lo asevera Roberto Rodríguez,²⁵ en un artículo sobre el sistema educativo superior en México.

²⁴ *La Educación Socialista*, volumen: 1934-1940, que forma parte de la Colección *Historia de la Revolución mexicana*, del Colegio de México.

²⁵ Roberto Rodríguez Gómez es doctor en Sociología, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel III, en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Sus líneas de investigación son: Política

Ante el crecimiento poblacional los niveles de primaria y secundaria crecían, se buscaba entonces “encontrar soluciones imaginativas y poco costosas para educar con un mejor nivel de calidad, a números cada vez mayores de estudiantes”. (González y García, 2003, p. 50)²⁶

El marco sociopolítico, pero sobre todo cultural que delimita el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades es la revolución cultural de 1968, que como sabemos marcó un parte aguas en la historia mundial y en particular en la historia de México.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (conocido por sus siglas, CCH) marcó *una transformación histórica en la vida de la Universidad* y del país entero; porque va a permitir que mayor número de estudiantes se integren al nivel bachillerato, porque se concibió la interacción entre ciencias y humanidades en una dialéctica interdisciplinaria. Así en 1971 el sociólogo Pablo González Casanova, rector de la UNAM, junto con los 80 académicos que conformaron la comisión de creación del Plan, los Programas de Estudio, y el Modelo Educativo, veían cómo su idea de llevar la educación a más gente, se hacía realidad.

En la actualidad estudian más de 56 mil alumnas/os repartidas/os en dos turnos en los cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo; atendidas/os por una planta docente que supera las/os 3 mil profesoras/es.

Desde que se creó el Colegio, se concibió a la práctica como la metodología para la aprehensión del conocimiento sobre tres ejes: el aprender a aprender, el aprender a hacer y aprender a ser, que son los fundamentos del modelo educativo del Colegio. De esa forma se pretende que los estudiantes:

educativa y Educación Superior. El artículo al que hacemos referencia es: “Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995”, publicado en 1998.

²⁶Jorge González Teyssier y García Pantoja, *Documentos y Testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*, México, CCH, 2013.

Sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos... sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber...para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma (CCH, 1971).

El Colegio de Ciencias y Humanidades es un Bachillerato de cultura básica. Su modelo educativo lo distingue de todo del sistema nacional de bachillerato, incluyendo la Escuela Nacional Preparatoria, que también es de la UNAM.

De acuerdo al Reglamento del Colegio aprobado por el Consejo Técnico en 1998, en su artículo 2º. Señala que:

La orientación, contenidos y organización del plan de estudios y métodos de enseñanza dotarán al alumno de una cultura básica integral, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores. La formación académica de los alumnos se complementará con actividades de extensión y difusión de la cultura, de educación física y de orientación escolar y vocacional

La concepción de cultura básica se refiere a la convicción, de que cuando el alumno salga del Colegio saldrá equipado con lo esencial para la vida; la cultura básica se refiere a que cada quien, con sus habilidades, con su historia, con sus fortalezas cognitivas y emocionales, se apropie de formas para adquirir el conocimiento y de saber que ese conocimiento le será útil en el camino que tiene que recorrer en la vida.

La función del Colegio es tan importante y tan estrictamente pensada y diseñada que contempla en este apropiarse del conocimiento el método experimental y el método histórico. Que un estudiante sepa observar, indagar, registrar, verificar, descubrir, comparar, operacionalizar y concluir; así como ubicarse en tiempo y espacio, asumirse como un sujeto histórico que vive procesos, que tiene permanencias y cambios, que su sentido de otredad le indica que existen otros como él pero diferentes, que es consciente de la realidad y toma

decisiones en su presente para transformar y construir un futuro. Eso es la cultura básica, dotarlos de las herramientas necesarias para que ellos descubran que sumar y restar tiene sentido y además que sepan qué están sumando y restando; que lean, no solo uniendo sílabas sino que identifiquen quien escribe, para qué o quienes, en qué contexto, desde qué ideología:

Que el alumno sepa que sabe y por qué sabe; es decir en su capacidad de razón y de ciencia, de conciencia humana y humanista (...) que lo hacen capaz de dar cuenta de las razones y la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje (...), así como responsable de las consecuencias sociales y personales de este saber (CCH, 1971).

Algunas orientaciones de este quehacer educativo son:

- *El aprender a aprender*, los estudiantes autorregulan su conocimiento, los profesores guiamos el mismo, pero ellos, en un carácter autónomo, organizan cognitivamente ese conocimiento. Con los estudiantes revisamos sus estrategias, aprovechamos que el portal tiene un material reciente de estrategias de aprendizaje, también revisamos un material que la DGOSE utiliza en sus talleres de estrategias y detectan qué les hace falta para organizar el estudio.
- *El aprender a hacer* es el desarrollo de habilidades, es en la práctica como aprendimos a caminar, es en la práctica como los bachilleres hacen suyo el conocimiento (mapas mentales, cuadros, relaciones, resúmenes, cómics, canciones, poemas), como ellos decidan asimilar el conocimiento de acuerdo a su corta edad y recursos cognitivos disponibles.
- *El aprender a ser* tiene que ver con la filosofía de la vida, los valores humanos, la ética, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la paciencia, el amor por lo que hacen, por lo que son, por su pasado, presente y por su futuro. Esta orientación tiene que ver con la ontología y la autognosis: desde el ser, el ser humano es capaz de autoconocerse y decidir si permanece o cambia.

La importancia de estos pilares del modelo educativo se refleja en las cuatro Áreas en las que está estructurado el Colegio: Experimentales, Histórico-social, Matemáticas y Taller de lectura y redacción. Cada área tiene una orientación y sentido dentro del Plan de estudios del Colegio. El Plan de estudio del Colegio contempla niveles de formación: en los tres primeros semestres se da énfasis en la identificación del conocimiento básico de la comunicación y el lenguaje; la naturaleza, las matemáticas y la sociedad. Para cuarto semestre, se contempla que los estudiantes estén en posibilidad de hacer investigación siguiendo una metodología, de esa forma. el adolescente puede hacer un ejercicio de análisis-síntesis de las expresiones escritas, el método experimental, el método histórico y las matemáticas. Ya en quinto y sexto semestre la comprobación del dominio de los métodos de acuerdo a cada disciplina lo capacitan de forma propedéutica.

1.5.1 Sentido del Área Histórico-Social

En particular nos referiremos al Área Histórico-Social porque en ella se insertan las materias de Historia Universal e Historia de México. Esta última es el motivo de la Propuesta Didáctica que se desarrollará en el capítulo 4.

En el Documento oficial del Colegio de Ciencias y Humanidades llamado *Sentido y Orientación del Área*, se precisa que los conceptos y categorías, así como las habilidades históricas adquiridas en los dos primeros años, le permiten al bachiller estar en la posibilidad de comprender las nociones básicas y aplicarlas al análisis histórico. También de *reconocerse como un sujeto que existe y actúa en tiempo y espacio. Con la habilidad de interpretar y desarrollar una conciencia crítica.* (CCH, Sentido y Orientación de Área).

Se establece la pretensión de que los estudiantes desarrollen una concepción integral de lo social y lo humano, contribuir al desarrollo de la conciencia social de su ser sujeto que existe y actúa en un tiempo y espacio, un ente histórico y social capaz de transformar la realidad de su entorno. Es

necesario que el estudiante adquiriera habilidades, asuma actitudes y valore la complejidad del mundo social. Se trata de construir un pensamiento crítico.

Sobre el enfoque disciplinario para la enseñanza de la historia, el Documento delinea la conceptualización teórica, que es la historia crítica como parte del materialismo histórico y los planteamientos de las corrientes historiográficas como Annales, Microhistoria, Análisis del Sistema Mundo, entre otras (p. 62) Desde esta perspectiva se concibe a la historia como un proceso totalizador que requiere de un proceder metódico y riguroso que abre el análisis, la síntesis, interpretación y explicación de categorías y conceptos; contrasta los conocimientos con la realidad; vincula lo general y lo particular.

1.6 Caracterización general de los jóvenes bachilleres

¿Cómo se insertan los jóvenes en la dinámica planetaria, global, avasallante y voraz? Sin pretender encajonarlos en caracterizaciones rígidas, podemos exponer en términos generales que la etapa de la adolescencia es una etapa de la vida que viene después de la pubertad, biológicamente hablando, pero también es una construcción cultural porque va a tomar diferentes significados dependiendo de la cultura de que se trate y del ámbito rural o urbano; de esa forma los cambios culturales y los comportamientos de los adolescentes serán acordes a una estructura social y económica determinada. Aunque hay un proceso de homogeneización global en el uso de la tecnología y sus redes sociales, que lleva a la difuminación de las diferencias culturales.

De acuerdo a Erickson el adolescente *se enfrenta al descubrimiento de quién es, qué hace en la vida y hacia dónde va. Los adolescentes deben adoptar muchos roles y adquirir un estatus nuevo, propio de los adultos.* Esta etapa es de una mayor vulnerabilidad.

Para los adolescentes que estudian en la Educación Media Superior en México, la transición de la Educación Básica en la secundaria al bachillerato, puede ser estresante porque ocurre con otros cambios internos, cambios que incluyen el paso de la pubertad a la nueva etapa, la preocupación por la imagen corporal, pensamiento operacional formal, cambios en la cognición social, aumento de responsabilidades, disminución de dependencia respecto a los padres, cambios en la escuela: de tener un salón ahora se traslada a varios, tiene más amigos, ya no usa uniforme, etcétera.

En el aula los adolescentes están físicamente presentes pero sus inquietudes, emociones, sensaciones los mantienen ensimismados; son creativos, introvertidos o extrovertidos. Los registros estadísticos nos dicen que existen diferencias de género, en la cultura occidental, las mujeres tienen mejor aprovechamiento desde primaria hasta bachillerato, también tienen mejores

calificaciones, aspiraciones y hay una mejor comunicación con los profesores, los hombres leen menos y no hacen tareas.

Estas generalidades se circunscriben a un ámbito urbano y no toman en cuenta que no hay diferencia de género en el uso de dispositivos móviles y que la llamada generación del milenio (*millennials*²⁷) permanecen conectados permanentemente, aunque no podemos decir que su comunicación es la adecuada, pero si es intensamente visual, los jóvenes se encuentran ensimismados frente a las pantallas durante horas, podrán elegir sobre el uso que se da al poder de estos medios masivos y que pueden ser un elemento de enajenación banal o de poder comunicativo y de organización social, siempre y cuando a los dispositivos no se les baje la batería, haya luz para conectarlos, tengan cargador porque suelen perderlo y tengan acceso a internet.

En cuanto al nivel cognitivo hay adolescentes que pueden escuchar, concentrarse y utilizar adecuadamente el lenguaje y el pensamiento, hay otros que tienen dificultad en áreas académicas como lectura, lenguaje escrito y matemáticas. Las causas pueden ser de carácter médico, pero hay que considerar las circunstancias de vida.²⁸

Para saber más sobre los jóvenes, revisemos algunos datos que pueden ubicarnos estadísticamente y valorar la magnitud del reto que tenemos los docentes de la Educación Media Superior.

Algunos datos que arroja la Encuesta de la Juventud 2010, aún no existen datos de la de 2015, nos permiten un acercamiento estadístico a los jóvenes. Se aplicaron 29, 787 cuestionarios, lo cual representa apenas .08% de este sector de

²⁷ La generación del milenio llamada también la generación Y, es un término que se acuñó para señalar a los “hijos de la revolución tecnológica” nacidos entre 1980 y el 2000, apegados a las nuevas tecnologías.

²⁸ De ahí la importancia del Diagnóstico en la primera sesión para saber de ellos y conocer su situación familiar, gustos en el aprendizaje de áreas del conocimiento donde tienen aptitudes específicas; preferencias musicales; hábitos alimenticios, así como estrategias de aprendizaje.

la población, si hubiesen entrevistado al uno por ciento, 362 mil jóvenes hubieran respondido.

De 112,336 538 habitantes en México, el 32.16% son jóvenes: 36 millones, 200 mil, de 12 a 29 años a nivel nacional. El grupo de edad de 15 a 19 años, son 11 millones (50.1%) hombres, (49.9%) mujeres. Es la edad aproximada de la población que atiende la Educación Media Superior. La mitad de la población joven vive con madre y padre. Un sector importante de jóvenes opina que están en mejores condiciones en relación a la generación de sus padres, en el sentido de la modernidad tecnológica y en relación al trato con madre y/o padre, pero otros opinan que están en peores condiciones “porque el mundo está corrompido, contaminado, el mundo es más inseguro y peligroso”.

La mitad de la población joven toma alcohol, cada vez se incrementa el porcentaje de mujeres (69%). Un tercio fuma, el consumo de drogas a nivel nacional es de 14%, en Ciudad de México es de 29%.

A pesar de que el 98% que tiene relaciones sexuales usa condón, el número de embarazos va en aumento: en el año 2015 se registraron más de 415 mil nacimientos en mujeres de entre 10 y 19 años, los estados con mayor índice de casos son: Coahuila, Nuevo León, Puebla, Michoacán, Estado de México y Ciudad de México.

Un tercio de la población joven estudia, un tercio trabaja, un tercio no estudia ni trabaja ¿Qué hacen? Encontrar su razón de ser. En cuanto a relaciones sociales, los jóvenes expresaron su interés por reunirse con amigos jóvenes, correspondiendo el 22% a nivel nacional y 14.9% a Ciudad de México. ¿Preferirán convivir virtualmente por temor a la inseguridad?

Deberíamos ponerle atención a este último dato porque nos habla del aparente aislamiento de los jóvenes que en realidad no lo es ya que están integrados a través de las redes sociales. Sí, resulta paradójico que en esta era digital, que borra las distancias, los jóvenes no deseen estar cerca, pero si

conectados a una red y saber del acontecer, “convivir” con sus amigos a través de ellas. De acuerdo al INEGI, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares Mexicanos (ENDUTIH) revela que 62.4 millones de mexicanos utiliza Internet, de los cuales 70.7% se conecta a través de telefonía móvil. El uso de Internet en la población de 6 a 17 años es de 70.2%. Las razones más importantes para conectarse a Internet son acceder a las redes sociales, entretenimiento y ver audiovisuales (Villamil, 2016)²⁹

Por otro lado, la primera Encuesta Nacional sobre el consumo de medios digitales y lectura entre los jóvenes de 12 a 29 años, revela que 87% de los jóvenes en zonas urbanas son usuarios de internet, usan la red 6.1 horas al día entre semana y 8.1 los fines de semana. 89% de los entrevistados tiene smartphone con el que accede a Internet, servicio por el cual se paga en promedio 192 pesos mensuales.³⁰

El uso que hacen de estos medios digitales es para comunicación interpersonal (87%) y convivir en redes (85%), 55% lo utiliza para investigar temas de interés personal, y 42% para informarse, sólo 3 de cada 10 jóvenes usa internet para leer libros, que entre la población estudiantil se incrementó en 88% el gusto por formato digital. Lo que leen son noticias, blogs, tips o consejos, reseñas de cine, música o literatura, tutoriales o cursos breves, novelas, comics, poesía y cuentos. De la gran diversidad de temas de su interés sobresale: música, deportes, noticias (principalmente entre universitarios) y ver videos. (*La Jornada*, 5 de Noviembre de 2015).

²⁹ Jenaro Villamil “La expansión de un desafío” en *Las redes sociales vértigo y pasión*, Revista *Proceso* No. 53, Edición especial, pp. 8-13. México, 2016.

³⁰ De acuerdo a la evaluación que arroja el Ticómetro 2016. La generación 2017 del bachillerato de la UNAM tiene acceso a Internet en un 90%, a diferencia del 82% de la generación 2013, año en que dio inicio la aplicación de este instrumento que mide las habilidades digitales

Continuando con la caracterización de los jóvenes, Roxana Morduchowicz (2003)³¹ presenta el resultado de una muestra en el ámbito urbano argentino sobre el consumo (acceso, significado y práctica) que realizan los adolescentes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Afirmando que la identidad de los jóvenes se ve fuertemente transformada ante los cambios vertiginosos del universo tecnológico y afectan la manera de relacionarse con los otros, de adquirir saberes, construir conocimientos, incorporar aprendizajes y concebir el mundo; que entre tres pantallas circula la vida recreativa, comunicativa y social de los adolescentes: celular, computadora y televisión.

A propósito del comportamiento de los jóvenes frente al uso de los dispositivos para comunicarse, existe un marco de referencia para dar una explicación de este comportamiento masivo, es el enfoque conductista de Usos y Gratificaciones que recalca la noción de que los espectadores son consumidores activos de los medios (Paik, Rubin, Haridakis, Brown) en Santrock (2004)³² y Jensen (2008)³³. Este enfoque fue formulado a mediados del siglo pasado, pero nos permite distinguir cinco de los usos más comunes que hacen los chicos y chicas de los medios, cubriendo necesidades afectivas y cognitivas.

Entretenimiento. Es la parte divertida en el tiempo libre, los relaja, los distrae.

Formación de la identidad. De acuerdo al género encuentran *yos ideales* y *yos temidos* a los cuales *imitar* y *evitar*, pueden ser *estrellas* del espectáculo y deportivas. Género, *sexualidad* y *relaciones* son *fundamentales* para la *exploración* y *formación de la identidad* por los que los adolescentes usan los *medios*.

³¹ Roxana Morduchowicz, *Los adolescentes del siglo XXI, Los consumos culturales en un mundo de pantalla*, FCE, Argentina, 2003.

³² Santrock, *Psicología del desarrollo en la adolescencia*, España, Mc. Graw Hill, 9ª Edición, 2004.

³³ Jensen, *Adolescencia y adultez emergente*, México, Pearson, 2008.

Sensaciones fuertes. En la etapa adolescente y adultez emergente³⁴ se disfruta de la novedad y la intensidad.

Afrontamiento. Consumidores activos de música y televisión (ahora redes sociales).

Identificación con la cultura. La música es el medio para la expresión de los valores.

Esta relación causa-efecto es multifactorial, la existencia de un medio en el hogar, su ubicación si se tiene control o no sobre el uso del mismo no solo responde a condiciones socioeconómicas de la familia, también al capital educativo y cultural. La responsabilidad del consumo de medios de comunicación es de madres y padres, ellos son quienes abastecen y dotan a los chicos de esos recursos. Las pantallas que han acaparado la atención de toda la población, pero en especial de adolescentes y adultos emergentes es impresionante, mientras que al año pasan aproximadamente 960 horas en clase, frente a las pantallas pasan 2 mil 372 horas, de acuerdo a las estadísticas.

Continuando con el planteamiento de Morduchowicz manifiesta que el celular, la computadora y la televisión son los medios que enmarcan la vida diaria de los adolescentes y adultos emergentes, son su compañía en la mayor parte del tiempo libre. De ellos la televisión era el medio *más extendido, universal y democrático*, pero ahora los jóvenes y sus dispositivos móviles *han desafiado al duopolio televisivo en México*, la televisión llenaba espacios, ahora no es el medio preferido si la encienden, sólo es “para ver que hay”...*pasar el tiempo, hacer compañía, cubrir baches*. El celular, al igual que la televisión no reconoce diferencias sociales, el uso que le dan a este medio es para comunicarse y

³⁴ *Adultez emergente* es una categorización que leímos por primera vez en los textos de Santrock y Jensen en la clase de Desarrollo Adolescente. Es una etapa de transición que abarca la segunda década, aunque no es determinante la edad. Los jóvenes que transitan por estas edades, de 20 a 29 años, ya no son adolescentes, son jóvenes adultos aunque aún no asumen ese rol. La principal característica es que siguen dependiendo económicamente de madre o padre aunque ya toman decisiones sobre su sexualidad, consumo de alcohol, etc.

escuchar música. El 50% de los jóvenes lo mantiene prendido las 24 horas del día, los acompaña en todo momento. Estar comunicados les da seguridad, el celular les posibilita compañía, aquí volvemos a recordar la importancia de la vida social en esta etapa del desarrollo adolescente.

La necesidad de estar permanentemente conectados es una marca de identidad juvenil: les da pertenencia a un grupo y fortalece su vida social, dos dimensiones fundamentales para los adolescentes (Morduchowicz, 2003, p. 40).

La otra pantalla, es la computadora que les permite conectarse a Internet y con ello percibir un espacio propio de autonomía, aunque el uso es individualizado en la privacidad, la idea es socializarse. Las grandes prioridades de un adolescente es su vida social y escuchar música, *el consumo cultural por excelencia*. ¡Qué paradójico! socializarse desde la soledad, antes anotábamos un porcentaje de socialización presencial cada vez más bajo.

Las redes sociales que más usan (Facebook, Instagram, Snapchat, Twitter, Pinterest, Google+, Vine y Tumblr) los seducen como *el canto de las sirenas* dice Delgado³⁵. El sentido de pertenencia que da el perfil en una red posibilita que los jóvenes se interroguen sobre quiénes son. La seguridad que da la distancia, la mediación entre la pantalla y el otro cuya imagen física no está, *permite a los adolescentes construir una relación con el otro de mayor libertad y con menos inhibiciones...asumir distintos roles, ensayar conductas...Las redes sociales son un espacio para probar y “negociar” su identidad (Morduchowicz, 2003, p. 92).*

Los adolescentes desarrollan un sentido de audiencia, quieren ver y ser vistos se hacen visibles, más libres y atrevidos. La popularidad es pertenencia. Sin embargo, sostenemos que esta aparente visibilidad es en realidad una respuesta colectiva ante la invisibilidad de la que son objeto los jóvenes. Los efectos del uso de las pantallas, cotidiano y permanente durante el día ha trastocado la calidad de las relaciones sociales con padres y amigos, pero no solo eso, también se ha

³⁵ “Universo binario: violencia y rebeldía” en *Las redes sociales vértigo y pasión*. Revista *Proceso* No. 53, Edición especial, pp.26-37, México, 2016.

modificado *el vínculo con la información, el aprendizaje y el conocimiento...Con Internet, se extendieron las fronteras de la información y se transformaron las maneras de conocer y de aprender (Morduchowicz, 2003, p. 49).*

Según la autora los adolescentes leen de diferente manera, pero no leen menos. Consideramos que se equivoca, los jóvenes sí leen menos y no son los culpables, las causa están en casa y en la escuela. La autora dice que cambiaron los modos de leer, que las pantallas incluyen *palabras, imágenes, música e hipertextos*. Nuevamente estamos en desacuerdo con lo que dice, eso no es leer, es simplemente registrar, y como bien lo dice ella, cortar, desplazar; es tener habilidad para la búsqueda y el arte de cortar, pegar e imprimir.

En el mismo sentido, coincidimos en algunos términos con el enfoque de usos y gratificaciones, pero no considero que las sensaciones intensas las encuentren en los medios o tal vez sí en las redes sociales. Las repercusiones en la vida familiar es, estar pero no estar, están en casa pero están frente a algunas de sus pantallas, interactuando mínimamente con la familia, *hoy el tiempo dentro de la casa parece ser un tiempo con los medios*.

La propuesta es integrar dinámicas en la familia y rescatar la convivencia, no podemos ni queremos descartar el avance tecnológico, pero somos razón y sentimiento. Los besos se envían en la red, pero se dan y se sienten físicamente; el afecto se envía con una carita sonriente o una imagen de corazón, pero dista abismalmente de un abrazo humanamente cálido. Todo lo que necesitan los jóvenes es amor, afecto y límites; cercanía real, no solo virtual.

Por todo lo anterior nos preguntamos ¿Qué nos tienen que decir? ¿Cómo acallar el silencio para escucharlos? ¿Cómo darles el poder de la palabra para que no sólo hagan y lean memes, sino que logren como estudiantes la reflexión de esa historicidad desde su ser sujetos históricos? ¿Cómo lograr que esos sujetos históricos tengan una conciencia histórica, una conciencia social? Si muchas

veces no sabemos ni su nombre, menos su historia, ¿cómo logramos hacer de nuestros estudiantes seres reflexivos, si no provocamos el diálogo?

Vayamos al nivel de concreción de quienes estudian en la modalidad donde ejercemos nuestra práctica docente y que son la población con la que interrelacionamos día a día.

1.7 Población estudiantil del Colegio de Ciencias y Humanidades

La población que atiende el bachillerato de la UNAM, ingresa por el mecanismo de selección a través del examen que organiza la COMIPEMS; un alto porcentaje de estudiantes que egresan de secundaria la colocan como su primera opción. El 54% de la población estudiantil, proviene del Estado de México, ubicándose en los planteles Naucalpan, Azcapotzalco, Oriente y Vallejo por la cercanía que les representa. Los estudiantes que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades tienen una edad que oscila entre 14 años (23.30%) y 21 años (0.50%), siendo el grupo de 15 años el de mayor porcentaje (59.80%).

El promedio con el que egresaron de secundaria, se estima de 8.49 para Ciudad de México y de 8.74 para los del Estado de México, a su vez las mujeres son las que alcanzan el mayor promedio: 8.87, mientras que el promedio de los hombres es de 8.37. Los resultados del examen de ingreso son: de 7.49 para Ciudad de México y 7.36 para Estado de México, siendo, las mujeres las de mayor promedio con 7.44 y los hombres 7.37.

En 2014 el Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM realizó un estudio: *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Los tres autores son Luis Mata, Antonio Pérez y Leticia Pogliaghi, abordan la situación familiar, escolar y la visión que tienen los encuestados

La muestra fue de 5, 806 encuestas de una población estudiantil de 111 mil jóvenes de CCH (60, 041) y de ENP (51, 184). El cuestionario se resolvió de forma anónima. Lo interesante de esta encuesta es que pregunta sobre la percepción que tienen los jóvenes de la escuela, profesores, autoridades directivas y administrativas, de la violencia y de las prácticas escolares; sobre la vida juvenil, les preguntaron de música, uso del tiempo y el significado de ser joven. Rescato algunos aspectos en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 2 Encuesta a estudiantes del bachillerato de la UNAM 2014.

Preguntas	CCH	ENP	Preguntas	CCH y ENP
Aspecto que más les gusta -Pertener a la UNAM, -El buen nivel académico	17.1%, 17.9%	17.8%, 27%	Significado de ser joven - Ser agente de cambio - Tener problemas - Experimentar - Ser pleno - La edad - Ser libre - Formarse - Hacerse responsable - Tener oportunidades - Tener poca experiencia - Descubrirse - Poder equivocarse - Ser dependiente - Actitud - Divertirse	2.2% 1.7% 5.9% 4.9% 16.6% 8.1% 16.6% 8.9% 9.1% 3.2% 2.4% 2.3% 2.8% 6.8% 5.1%
Aspecto que menos les gusta: - Lejanía - Relación enseñanza Aprendizaje, - Carga de trabajo, - Ambiente inseguro	37.9% 14%, 12%, 12.2%	28.4%, 15.3%, 24.2%, 8.6%	Horas en Internet - 1-5 horas - 6-10 - 11-15	20.4% 25.8% 11.3%
Motivo para estudiar: - Superación personal, - Estudiar una carrera	27.8%, 33.9%	26.2%, 35.8%	Uso de Internet: Correo, TV, redes sociales, periódico, libros, videos musicales, chatear, buscar información, foros de discusión, bajar música	81.4%, 54.2%, 95.7%, 29.9%, 57.4%, 85.6%, 91.7%, 95.4, 17.7%, 78.5%
El asunto más importante para el estudiante - Buen desempeño académico - Tener buena salud	Mujeres total 68.3% 10.2%	Hombres total 58.5% 11.6%	Dónde conoció a sus amigos Dónde conoció a novio/a	Escuela 94.9% Escuela 80.2%
Existe violencia en la escuela	Si 30.9% No 69.1%	34.9% 65.1%	Tienes celular	Si 93.8% CCH Si 94.8% ENP
La percepción hacia profesores: - Interés por el estudio - Formación y calidad académica - Capacidad para enseñar - Accesibilidad fuera de clase - Forma de calificar - Cumplimiento de temas y objetivos del programa	7.8% 8.3% 8% 7.12% 7.58% 7.95%	8% 8.6% 8.2% 7.38% 7.82% 8.25%	Género musical preferido - Rock - Pop - Electrónica	31.9% 21.9% 10.9%
Principal problema de los jóvenes - Violencia - Violencia familiar - Calidad de la educación - Falta de educación - Adicciones - Desgano - Enfermedades - Falta de trabajo - Embarazo no deseado - Inseguridad - Pobreza	22.5% 12.7% 15.4% 15.8% 15.1% 4.4% 1.6% 1.8% 3.6% 2.8% 2.3%		Participación en grupo - Ninguno - Cultural - Político - Estudiantil - Ecologista - Religioso - Deportivo	58.1% 12.5% 2.5% 8.8% 7% 5.9% 28.3

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta 2014 *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM.*

El 93.8% de estudiantes del CCH manifestó en 2014 tener celular lo que nos indica que casi todo el alumnado tiene acceso a los dispositivos móviles, sin embargo en el Cuestionario diagnóstico sobre habilidades digitales a estudiantes del bachillerato de la UNAM: *Ticómetro*, que se aplicó en Agosto de 2016 a la generación 2017, refleja que el 90% tiene servicio de Internet, pero no por eso saben procesar y administrar la información, como tampoco implementar configuraciones avanzadas de seguridad de software y de redes sociales. El estudio evalúa cuatro temas del uso de TIC: búsqueda, selección y validación de la información; procesamiento y administración de la información; comunicación y colaboración en línea y seguridad.³⁶

Nivel socioeconómico

Los ingresos medidos en salarios mínimos para dos generaciones son los siguientes:

Cuadro No. 3 Ingresos de los estudiantes del CCH

Ingresos en salarios mínimos	Generación 2006	Generación 2012
Menos de 2	17%	20%
De 2 a menos de 4	41%	40.70%
De 4 a menos de 6	20.50%	19.40%
De 6 a menos de 8	9.40%	10%
De 8 a menos de 10	4.60%	4.80%
Más de 10	4.50%	5%

Fuente: Ávila y Muñoz. (2013) Población estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso. p. 28

Conformación familiar

Cuando el Colegio abre sus puertas en 1971, la mayoría de estudiantes provenían de familias extensas de siete o más miembros. En la actualidad la situación ha cambiado: en el periodo 2006-2011 el porcentaje de alumnos que tiene un hermano pasó de 36% a 46% El porcentaje de hijos únicos ha ido en aumento al pasar de 9.4% a 12.5%. (Ávila y Muñoz, 2013).

³⁶ Información tomada de www.cch.unam.mx/planeacion/node/9

Escolaridad de madres y padres

La escolaridad de madres y padres de los estudiantes que ingresan al ciclo bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades ha variado. Podemos observar en el cuadro No.3 que el nivel educativo de madres y padres se ha incrementado, donde no hay dato se explica por sí solo ya que los niveles educativos han evolucionado.

Cuadro No. 4 Escolaridad de madres y padres de familia de estudiantes del CCH

Instrucción	70s		2006		2012	
	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre
Sin instrucción	3.8 %	1.9%	1.8%	1.2%	.7%	.7%
Primaria incompleta	22%	18%	s/d	s/d	s/d	s/d
Primaria completa	39%	34%	23%	16%	9%	7.1%
Secundaria	10%	12%	26%	26%	22%	21%
Bachillerato	2%	6%	13%	19%	19%	23%
Carrera técnica	6%	2%	17%	8%	20%	9%
Profesional	3%	9%	12%	19%	22%	28%

Fuente: Elaboración propia con base en documentos: (Pantoja, 1980, Ávila y Muñoz, 2013).

Eficiencia terminal

A lo largo de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades se ha observado casi el mismo comportamiento en la eficiencia terminal. Este indicador educativo nos invita a cuestionarnos a 46 años de su creación si estamos haciendo lo que nos corresponde, si es suficiente con el Programa Institucional de Asesoría (PIA), con el Programa Institucional de Tutorías (PIT), y con el Programa de Apoyo al Egreso (PAE). ¿Qué está faltando? no hemos logrado superar esa problemática, aunque ese comportamiento no es exclusivo del CCH, a nivel general en el bachillerato nacional se registra para 1980-81 una deserción del 14% y eficiencia terminal del 66.6%. Una década después la deserción se incrementó a 18% y la eficiencia terminal bajó a 55.2% en el año 2000, la deserción fue 17.5% y la eficiencia terminal de 57%, ya para 2004-2005 la deserción bajó un punto 16.4% subiendo la eficiencia terminal en 59.8%. Veamos su historial en el cuadro 5.

Cuadro 5. Evolución de la Eficiencia terminal en CCH Generaciones 1971-2013

Año de ingreso	Año de egreso	Ingreso de alumnos	Egreso de alumnos	eficiencia terminal
1971	1973	14 806	6 742	26%
1972	1974	20 931	8 877	44%
1973	1975	24 381	10 424	43%
1974	1976	13 300	8 209	47%
1975	1977	19 521	8 705	46%
1976	1978	20 870	10 467	47%
1977	1979	21 802	11 612	48%
1978	1980	21 346	11 695	49%
1979	1981	21 606	12 113	50%
1980	1982	21 971	12 599	51%
1981	1983	21 594	13 009	52%
1982	1984	21 759	12 610	52%
1983	1985	20 656	11 885	53%
1984	1986	21 421	11 639	53%
1985	1987	21 371	12 270	53%
1986	1988	21 342	11 546	53%
1987	1989	20 948	11 637	53%
1988	1990	22 332	11 904	53%
1989	1991	22 002	12 525	53%
1990	1992	22 556	12 516	54%
1991	1993	22 525	12 957	54%
1992	1994	20 067	12 489	54%
1993	1995	18 180	13 000	55%
1994	1996	16 987	12 500	55%
1995	1997	16 408	12 689	56%
1996	1998	16 968	11 794	57%
1997	1999	18 118	10 814	57%
1998	2000	18 130	8 710	56% (48%)*
1999	2001	17 416	10 563	57%
2000	2002	17 570	10 981	57%
2001	2003	16 992	10 038	57%
2002	2004	17 381	11 023	57%
2003	2005	18 081	11 520	57%
2004	2006	17 817	12 092	57%
2005	2007	18 278	12 182	58%
2006	2008	18 067	12 186	58%
2007	2009	17 695	13 099	58%
2008	2010	17 737	13 191	59%
2009	2011	18 045	14 062	59%
2010	2012	17 632	10 062*	57%***
2011	2013	18 161	10 324*	55%***
2012	2014	19 050	10 113*	61%**
2013	2015	19 623*	10 552	60%**
2014	2016	19 254*	14 824	62%**
2015	2017	18 735**		

Fuente: Ávila y Muñoz (2013) Población estudiantil del CCH. pp. 114 y 115.

*Datos tomados de Informe Gestión Directiva 2010-2014.

**Dato tomado de Informe Gestión Directiva 2016

***Cálculo propio con base en los datos que los informes proporcionan.

1.7 Planteamiento de la problemática educativa en el marco histórico social

En lo que respecta al abordaje psicopedagógico y didáctico, los docentes tenemos conocimientos especializados, nos falta una instrumentación didáctica, una planeación pedagógica y un conocimiento de la psicología del adolescente. La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) nos aporta estos elementos. Sería conveniente que se implementara como una exigencia en el programa de profesionalización de la docencia a todos los docentes en el nivel bachillerato.

En el aspecto disciplinar y ante el impacto de la globalización neoliberal y ante la situación amenazante de los últimos acontecimientos en la política interna y externa. ¿Qué le toca hacer a la educación, en particular a la disciplina histórica que se enseña en la Educación Media Superior? ¿Cómo podemos ayudar a los jóvenes a que sepan dónde están parados?, que logren establecer relaciones, diferenciar situaciones, comparar, contrastar y proponer. El compromiso que tenemos es mayúsculo, el papel que tenemos como docentes, en particular como maestros de Historia exige conocimientos, instrumentación didáctica y amor por lo que hacemos. La problemática se centra en la enseñanza, y como consecuencia en el aprendizaje del conocimiento histórico.

Frente a la avasallante realidad, tenemos un reto que afrontar: la formación de jóvenes inmersos en un mundo voraz e injusto. Generar conciencia histórica partiendo de su proceso cognitivo, inicia en el darse cuenta de su realidad para buscar explicaciones en el pasado. Esta percepción se hace de forma individual y grupal. El aprendizaje grupal será entonces la base de la construcción de aprendizajes significativos, útiles para comprender el significado del conocimiento histórico, como un conocimiento social, que los constituye como seres humanos. El Aprendizaje Situado, es decir, la generación de situaciones de aprendizaje, partiendo de las circunstancias concretas del estudiantado; nos servirá de estructura pedagógica para el diseño de estrategias que conduzcan a un aprendizaje significativo y a un darse cuenta de su realidad.

Capítulo 2. El impacto de la vorágine capitalista en la formación de la *conciencia histórica* de los estudiantes de Educación Media Superior

*La primera premisa de toda existencia humana
y también, por tanto, de toda Historia,
es que los hombres se hallen, para “hacer Historia”,
en condiciones de poder vivir*

Karl Marx

2.1 Contexto histórico

Ubiquémonos en dónde estamos parados, en el marco de un sistema global donde predomina la lógica de acumulación capitalista. Es pertinente preguntarse ¿Cuál ha sido el impacto de este avasallante y voraz funcionamiento en los estudiantes de la educación media superior?, ¿Cuál es la función de la historia como conocimiento básico en el aula, para generar conciencia histórica?

Tomemos como sustento teórico el análisis del Sistema Mundo de Immanuel Wallerstein (1930-)³⁷, perspectiva histórica que se construye en la visión de la *larga duración* de Fernand Braudel.

Un sistema mundial es un sistema social, un sistema que posee límites, estructuras, grupos, miembros, reglas de legitimación, y coherencia. Tiene las características de un organismo, en cuanto a que tiene un tiempo de vida durante el cual sus características cambian en algunos aspectos y permanecen estables en otros. Se puede definir sus estructuras como fuertes o débiles en momentos diferentes en términos de la lógica interna de su funcionamiento... su autoinclusión como entidades económico-materiales está basada en una división extensiva del trabajo, y de que contienen en su seno una multiplicidad de culturas...La peculiaridad del sistema mundial moderno es que una economía-mundo haya sobrevivido durante quinientos años...Esta

³⁷Immanuel Wallerstein nació en New York, EUA. Es sociólogo, director del Centro de Estudios Fernand Braudel. Teórico y crítico del sistema capitalista. Su teoría crítica sobre el Sistema-mundo la empezó a desarrollar desde 1974. Tiene una amplia gama de obras. La que citamos es *¿Tiene futuro el capitalismo?* Publicada en 2015.

peculiaridad es el aspecto político de la forma de organización económica llamada capitalismo. El capitalismo ha sido capaz de florecer precisamente porque la economía-mundo contenía dentro de sus límites no uno, sino múltiples sistemas políticos...

Wallerstein basa su análisis en la naturaleza general, modo de organización, configuración funcional interna y dinámica global del capitalismo. (Aguirre, 2007). Esta configuración histórica es transitoria, no es estática, por lo que siempre las posibilidades de cambio están latentes. El Sistema Mundo es un sistema social que opera con reglas específicas desde hace más de 500 años; tiene un origen que se ubica en el “largo siglo XVI” [*de acuerdo a Febvre y Braudel, es un siglo no cronológico, dividido en dos: de 1450 a 1550 y de 1550 a 1650*], (Wallerstein, 2005); un periodo largo de funcionamiento donde cobra existencia y una etapa terminal. La búsqueda interminable de acumulación de capital para crear más capital, es su principio rector, el eje sobre el cual gira su movimiento.

En el sistema mundo hay ciclos económicos que son mecanismos para el desarrollo histórico del capitalismo, los ciclos Kondratiev de una duración de cincuenta, sesenta años y los ciclos hegemónicos, que son más largos y donde un Estado hegemónico impone las reglas de funcionamiento controlando económicamente la producción, el comercio y las finanzas, además de poseer el control militar en el mundo. En la actualidad, es Estados Unidos *el centro y corazón del entero sistema del mundo occidental*.

¿Tiene futuro el capitalismo? se pregunta Wallerstein (2015), es inminente el colapso, como ha pasado con todos los sistemas a lo largo de la historia. Dentro de treinta o cuarenta años los capitalistas del mundo, después de saturar los mercados globales y presionados por los costos sociales y ecológicos de hacer negocios, podrían verse imposibilitados para tomar sus decisiones de inversión, otro indicador es que dos tercios de la población con estudios en el mundo, vive en desempleo estructural, desplazados por la tecnología.

La integración del sistema mundo tiene continuidad y consecuencias, estamos ubicados cronológicamente en el siglo XXI, año 2017, la vida cotidiana se transformó, los canales de información y conocimiento se abrieron en una red abierta, masiva, global. El mundo ha cambiado, el sistema permanece en una constante crisis económica, social y cultural. Así lo expresa Andrea Sánchez Quintanar (1942-2010)³⁸

La transformación más perturbadora del hombre de nuestra época es la desintegración de las antiguas pautas por las que se regían las relaciones sociales entre los seres humanos y, con ello, la inevitable ruptura de los vínculos entre las distintas generaciones humanas que han poblado y poblarán el planeta...la terrible existencia de un individualismo absolutamente antisocial y anti-humano... el presente es despojado de todo espesor, sin duración comprimido en lo efímero y dislocado (Sánchez, 2006)³⁹.

Es el mundo de la inmediatez, de la imagen, del texto breve, del olvido del pasado. Es la *vida líquida* como escribiera Zygmunt Bauman (1925-2017)⁴⁰, la vida vertiginosa, de *adaptación al mareo y de tolerancia al vértigo*; de avance tecnológico con sus grandes genios que están dispuestos a destruir lo que ellos han construido; es el tiempo del protagonismo de las redes sociales y de elegir ser parte de una ciberdisidencia o de la masiva banalidad; también es la vida de la incertidumbre y del riesgo constante.

³⁸ Andrea Cecilia Sánchez Quintanar historiadora mexicana, estudió Historia en la FFyL de la UNAM obteniendo en licenciatura, maestría y doctorado mención honorífica. Recibió en 2002 el Premio Universidad Nacional en Docencia en Ciencias Sociales. En 2006 fue distinguida con el Reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz. En el año 2000 publica *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de una enseñanza en México*. La Edición que revisamos es de 2002. En este texto plasma el interés por concebir a la Historia como un conocimiento vital, y subraya el papel de los historiadores como difusores del conocimiento histórico y formadores de la conciencia histórica para construir la conciencia social. La Edición que revisamos es de 2002.

³⁹ Op. Cit. “Reflexiones sobre la historia que se enseña” en Galván. L. *La Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México. Academia Mexicana de la Historia. 2006.

⁴⁰ Zygmunt Bauman, *Vida líquida*, España, Paidós, 2006. La sociedad capitalista moderna, caracterizada por la inmediatez, la precariedad, la incertidumbre y la celeridad inestable y cambiante; constituyen la dinámica del mundo moderno que conduce al “desapego, la discontinuidad y el olvido”, tendencia individualista, egocéntrica y materialista del desecho y la basurización.

Ante esta situación, sirva también Fernad Braudel (1902-1985)⁴¹ como marco referencial para estructurar la conceptualización de la realidad actual sobre el impacto de la vorágine capitalista en la conciencia histórica de los estudiantes de la Educación Media Superior. Lo que escribe Braudel es parte de su visión totalizadora de la historia general pero haciendo un recorte en una “parte” o “zona” sobre la materialidad de la vida cotidiana, de la *estructura de lo cotidiano*, del hombre *frente a su vida cotidiana*:

He partido de lo cotidiano, de aquello que, en la vida, se hace cargo de nosotros sin que ni siquiera nos demos cuenta de ello: la costumbre-mejor dicho, la rutina-, mil ademanes que prosperan y se rematan por sí mismos y con respecto a los cuales a nadie le es preciso tomar una decisión, que suceden sin que seamos plenamente conscientes de ellos. Creo que la humanidad se halla algo más que sumergida en lo cotidiano... (1993, p. 13)⁴²

La impresión profunda, dice el autor de *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, es la de que nos encontramos en unas aguas muy antiguas, en medio de una historia que, en cierto modo, no tiene edad, que podríamos encontrar tal cual dos, tres o diez siglos antes y que, en ocasiones, podemos percibir durante un momento aún hoy en día, con nuestros propios ojos.

¿De qué nos está hablando Braudel? hace referencia a una parte de la vida del hombre: a su materialidad que como sabemos se produce y reproduce todos los días bajo condiciones precisas. De lo que queremos que se den cuenta los jóvenes hoy en día, ante el ensimismamiento aletargado donde están colocados. Rescatar el aporte de un hombre que dio a la historia una visión tan clara acerca

⁴¹ Fernand Braudel es otro de los grandes historiadores franceses del siglo XX. Asume la dirección de la *Revista de Annales* en el periodo 1956-1968. La línea central de su construcción histórica es la teoría de las temporalidades, no las cronológicas que marca el reloj o el calendario, se refiere a las duraciones histórico-sociales: los acontecimientos del tiempo corto, las coyunturas del tiempo medio y las estructuras de realidades múltiples, diversas y heterogéneas del tiempo de larga duración. Es esta última la que constituye su gran aporte a la metodología histórica, geográfica, económica, política, social y cultural. Una historia globalizante.

⁴² *La Dinámica del capitalismo*. México. FCE. 1993. El libro recaba tres conferencias que Braudel dictó en 1977 en Estados Unidos, en la Universidad de John Hopkins; donde asienta el papel relevante de la vida material, economía de mercado y economía capitalista, siglos XV al XVIII. Idea que le sugiere desarrollar Lucien Febvre en 1950.

de la materialidad de la vida cotidiana y formar conciencia histórica y social en los estudiantes de bachillerato insertos en un mundo que los sumerge en la dinámica del mercado, comprar, consumir, valorarse desde lo que se posee, desde lo que se tiene, desde las banalidades. Deseamos que los jóvenes hagan conciencia de ello; por eso es preciso ahondar, en el planteamiento didáctico, la formación de la necesaria conciencia.

¿De qué tienen que ser conscientes los jóvenes?: de su ser histórico a través de la temporalidad y espacialidad de la historia de su realidad.

Nos permitimos citar a Braudel para subrayar los conceptos de vida material, economía de mercado y capitalismo porque serán el punto de partida que retomaremos en la propuesta didáctica como base fundamental del Aprendizaje Situado en la realidad cotidiana de los estudiantes.

Esta vida material, tal como yo la entiendo, es lo que la humanidad ha incorporado profundamente a su propia vida a lo largo de su historia anterior, como si formara parte de las mismas entrañas de los hombres, para quienes estas intoxicaciones y experiencias de antaño se han convertido en necesidades cotidianas, en banalidades. Y nadie parece prestarles atención... Esta materia humana en perpetuo movimiento rige, sin que los individuos sean conscientes de ello (Braudel, 1993, p. 15)

El capitalismo es impensable sin la complicidad activa de la sociedad. Constituye una realidad de orden social, una realidad de orden político, e incluso una realidad de civilización (Braudel, 1993, p. 27)

...Capitalismo suma de artificios, procedimientos, costumbres, realizaciones...monedas y ciudades participan a la vez de la cotidianeidad inmemorial y de la más reciente modernidad...El siglo XVII es del florecimiento masivo de las tiendas, otro gran triunfo de lo continuo. Éstas se multiplican a lo largo de Europa, en donde crean apretadas redes de distribución. Es Lope de Vega (1607) quien dice del Madrid del Siglo de Oro que “todo se ha vuelto tiendas” (p. 33).

En el México del siglo pasado, en los años cincuenta se construyen los mercados populares y los centros comerciales en barrios y colonias. Aunque no debemos olvidar que desde la época prehispánica los tianguis eran los espacios del constante intercambio. En la actualidad constatamos, con la realidad que

observamos y vivimos todos los días, una de las dinámicas del proceso de *metropolización* de este siglo que se ha llevado a cabo es la construcción de grandes plazas comerciales. En el estudio que realizan Lulle Thierry y Paquette Catherine (2007)⁴³ se hace patente la lógica de darle al sector privado el poder de comercializar sus productos a costa de los impactos en el desarrollo urbano de las ciudades, ya que requiere un alto consumo de espacio, fuerza de trabajo, electricidad, agua; proporciona una variedad de mercancías, así como de servicios financieros y diversión. Lo que lo hace muy atractivo para los jóvenes y la población en general. A pesar de su conformación “integradora” donde coexisten competitivamente un sinnúmero de empresas comercializadoras, y se lleva a cabo el encuentro de un conglomerado anómalo de personas demandantes de servicios, destinando un porcentaje de sus ingresos en la compra de esos servicios y/o mercancías diversas; se les considera como símbolos de “fragmentación urbana”. Esta paradoja tiene un impacto en el espacio urbano, en el consumo de la población y por supuesto en las ganancias del sector privado.

Regresando con Braudel, él también se pregunta sobre el flujo y reflujo del número de personas, que a partir de 1450 aumenta con rapidez en Europa y que desde entonces, no ha cesado su crecimiento, *no ha habido ya frenazo ni inversión del movimiento*.

Podríamos responderle que tiene razón, que en el siglo XXI, la población sigue en aumento, que los flujos migratorios se han desbordado planetariamente, que hay millones de migrantes indocumentados invisibles para los organismos internacionales pero visibles como sujetos de explotación laboral y sexual.

Que la población mundial, en el último cuatrimestre del año 2016 es de 7 billones 459 millones, 317mil personas, que en este año ha habido 101 millones 694 mil nacimientos y 40 millones 213 mil muertes. Que en México el 53% de las

⁴³ Lulle Thierry y Paquette Catherine. Elaboraron en 2007 un Estudio comparativo sobre la metropolización en México y Perú.

mueres es de población joven 191, 860, las causas, según el INEGI: 28.5% violencia, 17% accidentes de transporte, 7% lesiones auto inflingidas, o sea suicidio; y por VIH, el 1%.

Es en esta dinámica capitalista, en su etapa de crisis estructural, en la que estamos insertos, en la que el mundo se encuentra, México, el Sistema Educativo, docentes y alumnos. Ante este panorama ¿Qué sentido y significado tiene la Historia como disciplina y como conocimiento básico para los jóvenes de la Educación Media Superior?

2.2 El sentido y significado de la Historia

¿Estamos ante el peligro de perder el sentido de la historia y por lo tanto de nuestra condición humana como sujetos históricos ante un mundo vorazmente vertiginoso? ¿Cuál es el sentido y el significado de la Historia?, ¿de dónde deviene su importancia? Veamos lo que nos dicen los conocedores de esta ciencia y el quehacer histórico.

La función social de la historia radica en la organización del pasado en función del presente nos dice Lucien Febvre (1878-1956)⁴⁴. En cada época, la importancia del pasado ha sido base firme para el actuar en cada sociedad:

yo defino gustosamente la historia como una necesidad de la humanidad-la necesidad que experimenta cada grupo humano, en cada momento de su evolución, de buscar y dar valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias que preparan el tiempo presente, que permiten comprenderlo y que ayudan a vivirlo.(Pereyra, 2014, p. 21)⁴⁵.

Para Marc Bloch (1886-1944)⁴⁶ la Historia está destinada a trabajar en provecho del hombre, ya que tiene como tema de estudio el hacer del hombre en el tiempo, al hombre y sus actos para no desligarse de lo humano, para trascender. (1996, p. 29)⁴⁷. Bloch usa la analogía para hacernos comprender que los asuntos de la Historia tienen que ver con la sensibilidad propia del espíritu humano, al poner el ejemplo del obrero que trabaja con una fresadora y el violero,

⁴⁴ Lucien Febvre historiador francés que concibió a la historia como ciencia del hombre, del pasado humano. Fue el cofundador con Marc Bloch de la Revista de *Annales de Historia Económica y Social* en 1929. Entre 1944 y 1956 Febvre orientó el trabajo de *Annales* a la historia cultural y de las mentalidades desde la perspectiva de la historia-problema que apuntaba al vínculo con las otras ciencias sociales. Con Bloch lleva a cabo una crítica radical de la historiografía francesa.

⁴⁵ Retomamos la cita que hace Carlos Pereyra de Lucien Febvre en el libro que coordinó *Historia ¿Para qué?* México. Siglo XXI, 2014, pp. 11-31.

⁴⁶ Marc Bloch historiador e intelectual francés es considerado el más importante historiador de occidente en el siglo XX. Fundador junto con Febvre en 1929 de la Revista *Annales* que marcó una revolución en la Teoría de la Historia al transformar los cánones vigentes de lo que debía ser la práctica cotidiana del oficio de historiador. La "Historia total" se abría a todas las tendencias y a todas las épocas. Dedicó sus estudios a la historia económica agraria y a las estructuras políticas y sociales de la etapa feudal. Esta mente brillante, crítica y transformadora, cae fusilada por los nazis en Junio de 1944.

⁴⁷ El libro que citamos es *Apología para la Historia o El oficio del historiador*. México. FCE.1996

los dos trabajan al milímetro pero el primero usa instrumentos de precisión y el violero se guía por la sensibilidad del oído y de los dedos (1996, p. 25).

Sin embargo, anticipa que la Historia no es la ciencia que estudia el pasado alejada del presente, *la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero es quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente.*

En el mismo tono Braudel expresa que *en el presente intentamos siempre a la luz del pasado, ver lo que pertenece a la larga duración y lo que es sólo momentáneo.*⁴⁸ Es un modo de acercarse al estudio de todo lo social-humano, es una dialéctica de las duraciones, de acuerdo con Braudel, la historia es el cuento de nunca acabar, siempre está haciéndose, superándose. Su destino no es otro que el de todas las ciencias humanas (1993, p. 46)⁴⁹

La Historia es cosa humana, privilegio que solo tenemos nosotros, los humanos, la historia tiene un carácter vital, dice Andrea Sánchez Quintanar, porque es conocimiento de los procesos vivos, pasados y presentes de los hombres; procesos que constituyen al ser humano política, económica, geográfica, social y culturalmente. La Historia le permite al hombre tomar conciencia de su alteridad, de su otredad, es un conocimiento indispensable para todo ser humano para discernir y trascender.

La Historia, aunque no nos demos cuenta nos acompaña desde antes de nacer y a lo largo de toda nuestra vida, y aún después de muertos la Historia nos persigue. Por ella y gracias a ella es el estudio de lo social del pasado y del presente, es esta reciprocidad de la que habla el historiador británico Edward H. Carr (1892-1982)

⁴⁸ Epígrafe en Carlos Aguirre *Los Annales y la Historiografía francesa. Tradiciones críticas de Marc Bloch a Michel Foucault*. Ediciones Quinto Sol, 1996. Cap. 1, página 21

⁴⁹ Fernand Braudel. *La Dinámica del capitalismo*. México. FCE. 1993.

"El pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado..." *Cada uno de los seres humanos, en cada una de las fases de la Historia o de la prehistoria, nace en el seno de una sociedad que le moldea desde su más temprana edad, tanto el lenguaje como el ambiente contribuyen a determinar el carácter de su pensamiento.* (Carr, 1981, p. 42)⁵⁰.

"Lo queramos o no, lo pensemos o no", dice Moratalla,⁵¹ el pasado nos es propio, nos constituye. Pasado que es "fundamento" con el cual conectar al presente, pasado que da razón y explicación a este presente, señala Luis Villoro

La Historia es una ciencia de lo social y de lo vivo del presente, nos dice Carlos Aguirre⁵²

esa ciencia histórica se encuentra siempre totalmente atravesada y subsumida en dicho presente...es también una herramienta de diagnóstico y análisis del presente, coherente con su definición de "ciencia de los hombres en el tiempo".

... que investiga los más relevantes problemas del ser humano y de las sociedades contemporáneas, con una riqueza de instrumentos intelectuales, y de métodos y técnicas... la historia no es una disciplina asociada solamente con archivos, y con los hechos, personajes y sucesos ya desaparecidos y muertos, sino una ciencia también de lo social y de lo vivo, atenta al perpetuo cambio histórico de todas las cosas...conectada con nuestro presente más actual...la historia abraza...a todo el inmenso abanico de lo social-humano en el tiempo (Aguirre, 2014, p. 16-21)⁵³.

⁵⁰ ¿Qué es la Historia? Texto escrito basado en seis conferencias que dictó entre 1958 y 1964. La edición que revisamos es de 1981.

⁵¹ Agustín Domingo Moratalla en la Introducción a Gadamer, H. G. (2000) *El problema de la conciencia social*. Madrid. Tecnos, página 14.

⁵² Carlos Antonio Aguirre Rojas es Investigador en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y profesor en la ENAH. Ha contribuido a la difusión didáctica de metodologías de historia crítica. Expone la concepción marxista de la Historia como el hilo conductor del acontecer histórico, que sirve de *instrumento y engranaje* de la ciencia de la Historia. En seis ocasiones ha sido Director de Estudios en la Casa de las Ciencias del Hombre de París; profesor invitado en algunas Universidades como Colombia, Cuba, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Perú. Su vasta obra se aprecia en libros, artículos y compilaciones. El libro que citamos es *La historia crítica en el mundo actual*. IIS, UNAM. 2006.

⁵³ Op. Cit. *Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* 18ª. Edición.

Para Walter Benjamin (1892-1940)⁵⁴ la Historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío sino el que está lleno de “tiempo del ahora”, lo actual que *dé señas de estar en la espesura de lo antaño*

Tiene que ver con interrelaciones y también con encadenamientos causales tejidos fortuitamente... articular históricamente algo pasado significa: reconocer en el pasado aquello que se conjunta en la constelación de uno y un mismo instante. El conocimiento histórico sólo es posible únicamente en el instante histórico...al replegarse como un instante-como una imagen dialéctica-el pasado entra en el recuerdo obligado de la humanidad...el historiador le vuelve las espaldas a su propia época; su mirada de vidente se enciende ante...los acontecimientos de antes, que se acumulan en el pasado. Es...esta mirada para la cual la propia época se encuentra presente de manera más clara que para que aquellos que “mantienen” el paso con su época (Benjamin, 2010, p. 73-83).

La Historia explica el presente, cumple esa función, a la vez, el pasado sólo se descubre a partir de aquello que explica el presente *remitirnos a un pasado dota al presente de una razón de existir*, el presente plantea preguntas que incitan a buscar antecedentes que vinculen y cohesionen socialmente. Luis Villoro (1922-2014)⁵⁵.escribe:

...no hay acción humana que no esté conectada con un todo...la historia al explicar su origen, permite al individuo comprender los lazos que lo unen a su comunidad...en la medida que los insertamos en un proceso colectivo, que rebasa a los individuos, cobra significado...la historia nacional cumple dos funciones: favorece la cohesión, refuerza actitudes de defensa y de lucha...puede alentar la conciencia de los oprimidos y mantener vivo los anhelos libertarios...La Historia es un pensamiento integrador también crítico y por eso disruptivo expresa un pensamiento de reiteración y

⁵⁴ Walter Benjamin Filósofo e intelectual alemán. Su mirada y pluma crítica lo llevan a hacer un análisis a contrapelo de la historia oficial y dominante porque solo así se logrará desmitificarla, deslegitimarla. En 1939 escribe *Sobre el concepto de historia*, de manera póstuma fue cambiado a *Tesis sobre la filosofía de la historia*. La edición que revisamos es de 2010.

⁵⁵ Luis Villoro Toranzo filósofo mexicano nacido en España. Miembro del Instituto de Investigaciones Filosóficas y del Colegio Nacional. Recibió varios Premios: en 1986 el Premio Nacional de Ciencias Sociales, Historia y Filosofía; en 1989 el Premio Universidad Nacional en Investigación en Humanidades; designándolo también como Investigador emérito del Instituto de Investigaciones Filosóficas. En 2011 El INEHRM le otorgó el Premio a la trayectoria histórica *Ernesto de la Torre Villar* por las aportaciones al pensamiento y a la filosofía de la historia.

El artículo “El sentido de la Historia” en *Historia ¿Para qué?*, lo escribí en 1980. Revisamos la Edición 2014.

consolidación de los lazos sociales o un pensamiento de ruptura y de cambio. (Villoro, 2014, p. 37).

Por la Historia y desde la Historia podemos comprender nuestro origen y tomar conciencia de ello, continúa Villoro:

las posibilidades de vida se despliega ante sus ojos. La sucesión de los distintos rostros del hombre es un espejo de las posibilidades de su condición, al través de ellos puede escucharse lo que hay de común....La Historia revela la condición humana, revive situaciones reales de grupos humanos. Al explicar nuestro presente expresa una voluntad de encontrar a la vida actual un sentido, de prestar significado a nuestra vida al reconocer en la colectividad adquiere sentido...la Historia es también lucha contra el olvido...el para qué más profundo de la historia es dar un sentido a la vida del hombre al comprenderla en función de una totalidad, de la cual forma parte: una comunidad, la especie humana. (p. 46).

Por su parte, Pierre Vilar (1906-2003)⁵⁶ asevera que el conocimiento histórico es condición de todos porque la sociedad está situada en realidades complejas en el espacio y cambiantes en el tiempo. En su libro *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*,⁵⁷ plantea que La historia es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera “razonada”. *La Historia es un arma*, dice Vilar⁵⁸, *en el combate de todos los días, y en el combate nacional de los países oprimidos por los imperialismos.*

En la misma temática pero en otra aportación bibliográfica, Vilar (1992)⁵⁹ va a plantear que

⁵⁶ Pierre Vilar historiador francés, elabora el concepto de historia total desde una perspectiva marxista. Es un hombre del siglo XX: va a ser testigo de la 1ª. Guerra mundial cuando tenía 8 años, de la Revolución Rusa, la crisis del 29 la vive en plena juventud a los 23 años. En la 2ª. Guerra mundial fue teniente del ejército francés. Entre 1924 y 1929 estudia en la Sorbona donde conoce a grandes pensadores como Sartre. En su extensa obra aborda conceptos y categorías históricas y económicas. Es considerado maestro de maestros por su rigor científico y metodológico.

⁵⁷ Pierre Vilar escribe este texto en 1980, Hemos consultado la edición de Grijalbo de 1988.

⁵⁸ Vilar le da el crédito de la acepción a Moreno Franginal, historiador cubano. (página 117).

⁵⁹ Op. Cit. *Pensar la historia*. Vilar escribe este texto en 1992. Revisamos la Edición del Instituto Mora de 2001.

Comprender el pasado es dedicarse a definir los factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza, y a descubrir, tras los textos, los impulsos (conscientes, inconscientes) que dictan los actos. Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la Historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los medios. “Comprender” es imposible sin “conocer”. La Historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico. (p. 12).

Conocer el pasado, con objeto de comprender el presente no es suficiente, lo que esperamos, dice, de una *historia razonada* es otra cosa.

El conocimiento histórico consiste en comprender y en esforzarse por hacer comprender los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias (p. 23) la historia es la única posibilidad, para toda ciencia social, de captar las realidades en movimiento, y que cualquier ciencia social que se evada de la historia resulta una falsa ciencia que aspira a absolutos totalmente quiméricos (p. 92).

Ante la controversia sobre la cientificidad de la historia podemos decir que la Historia es una ciencia en constante construcción, abierta, *susceptible de comprobación, desarrollo y perfeccionamiento*, porque la sociedad y su acontecer tiene una movilidad en los diferentes periodos de la historia, la recuperación de lo acontecido del pasado entra en el presente como cosa viva, necesaria para la comprensión de ese mismo presente a la luz del pasado.

En ese sentido, el ser social del hombre conforma nuestra capacidad de razonar, de *reactuación* del hombre sobre la realidad acompañada de creatividad necesaria, dice Zemelman (1931-2013)⁶⁰ en *Los horizontes de la razón* (2003, p.40).

La operación de reconstruir el pasado la hacemos desde el presente, pero ¿cuál es el interés, con qué intención mirar hacia el pasado? Si se hace de forma

⁶⁰ Hugo Hernán Zemelman Merino Sociólogo chileno. Estudió la epistemología de las Ciencias Sociales. En 2004 crea en la Ciudad de México el Instituto “Pensamiento y Cultura en América Latina”. Desde 1973 hasta su muerte radicó en México. Dentro de sus obras revisamos los horizontes de la razón: *Historia y necesidad de utopía*. Barcelona. Anthropos. 2003. Y *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México. El Colegio de México. 2002.

intencionada y selectiva, parcial y pragmática para legitimar el orden establecido, entonces esa reconstrucción del pasado sirve como instrumento de dominación para los poderosos y como memoria de identidad que motiva a mantener viva la aspiración de libertad por el lado de los oprimidos. Así lo afirma Enrique Florescano⁶¹, (2014, p. 93) la visión de la *comunidad superior* que se apropia de la historia porque son ellos quienes pueden hacer historia, mientras que la *comunidad inferior* es la fuerza de trabajo que como tal no tiene historia.

La historia incluye a unos y excluye a otros: es la historia como discurso del poder, asevera Adolfo Gilly⁶² (2014, p. 209). Considera que es la historia de las relaciones sociales, relaciones de dominación y subordinación. La historia de los poderosos, la historia política que legitima al poder, habrá que leer la historia de los de abajo en sus actos, sus obras, acciones colectivas e individuales.

Todos los pueblos colonizados, dice Guillermo Bonfil Batalla (1935-1991)⁶³ tienen conciencia de que su verdadera historia ha sido proscrita por el colonizador:

Saben que la suya es una Historia oculta, clandestina, negada. Saben también que, pese a todo, esa Historia existe y que su prueba evidente es la presencia misma de cada pueblo... (2014, p. 234)

...los pueblos indios necesitan conocer su propia Historia. Esto es imperativo dentro de sus luchas del presente...son y reclaman el derecho a seguir siendo, porque tienen esa Historia (2014, p. 244)⁶⁴

⁶¹ Enrique Florescano Mayet es un historiador mexicano, nacido en Veracruz en 1937, licenciado en historia por la Universidad Veracruzana, maestro en historia por el Colmex y doctor en historia en la Escuela de Altos estudios de París. Ha recibido un sinnúmero de Premios y reconocimientos. Ha escrito varios libros y artículos. Uno de ellos es al que hacemos referencia: “De la memoria del poder a la Historia como explicación” en *Historia ¿Para qué?* pp. 91-127. México. Siglo XXI. 2014.

⁶² Adolfo Atilio Malvagni Gilly, historiador nacido en argentina en 1928, naturalizado mexicano en 1982. Profesor en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNAM. El artículo al que hacemos referencia es: “La historia como crítica o como discurso del poder” en *Historia ¿Para qué?* pp. 195-225. México. Siglo XXI. 2014.

⁶³ Guillermo Bonfil Batalla Antropólogo, Etnólogo e Historiador. Fue miembro y fundador de la Asociación Latinoamericana de Antropología, también fue fundador del Museo Nacional de Culturas Populares. Su pensamiento político y social se enfocó al reconocimiento de la pluralidad y la diversidad culturales.

⁶⁴ “Historias que todavía no son historias” en *Historia ¿Para qué?* pp.228-245. México, Siglo XXI. 2014.

Al respecto, cobra sentido lo que el Subcomandante Insurgente Moisés del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, declara en una de sus participaciones en la reflexión de las miradas zapatistas de mayo a junio de 2014-2015.

...nos hacemos la pregunta por qué es que estudiamos las historias pasadas de nosotros... (EZLN, 2015, p. 82)⁶⁵

¿Por qué es vital mantener el estudio de la historia?

“la historia es el fundamento de lo que aún somos, ella nos explica cómo partimos de cero para evolucionar a una civilización agraria, industrial, a una era posmoderna y a una sociedad de los medios de la comunicación mucho más rica e intensa; la historia nos enseña la diversidad del mundo social, del entorno humano y nos permite comprender una parte de ese amplísimo mundo. Yo creo en lo que decía un gran maestro, que la historia es sobre todo comprensión, comprensión del otro que es distinto a nosotros”⁶⁶

El saber histórico puede servir para mantener el statu quo o para cobrar conciencia del antagonismo entre clases debido a que *la historia penetra en la lucha de clases, jamás es neutral, jamás pertenece al margen de la contienda* (Pereyra, 2014, p. 22)⁶⁷.

La historia de los oprimidos es un discontinuum Tarea de la historia es adueñarse de la tradición de los oprimidos...El continuum de la historia es de los opresores. Mientras que la idea de un continuum iguala todo al nivel del suelo, la idea de un discontinuum es la base de la tradición auténtica. La sociedad sin clases no es la meta final del progreso en la historia, sino su interrupción (Walter Benjamin, 2010).

⁶⁵ EZLN, El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN. 2015

⁶⁶ Enrique Florescano responde la pregunta que el periódico Excélsior le hace en la entrevista realizada el 6 de junio de 2017 ¿Por qué es vital mantener el estudio de la historia? Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/expresiones/2017/06/06/1167997>

⁶⁷ Carlos Pereyra Boldrini (1940-1988) filósofo y agudo analista político de izquierda. En 1980 compila diversas opiniones sobre el sentido de la Historia en *Historia ¿Para qué?* En su artículo cita a Chesneaux en la página que anotamos, edición que revisamos es de 2014.

En esta tesis Benjamin nos invita a sumergirnos en la conciencia histórica porque es el punto de retorno “el presente volteado hacia atrás”. Para desmitificar y rehacer la historia para tener claridad del saqueo enarbolando un supuesto progreso que parece un retroceso.

“La Historia es también una lucha contra el olvido” (Villoro, 2014, p.50), así la memoria histórica ha sido captada por diversas interpretaciones, la percepción que se ha tenido del pasado ha ido conformando la historia de la Historia. En México la tradición oral de los pueblos indígenas se registró en códices que fueron destruidos, este depósito de información se puede caracterizar como un sistema lingüístico *necesario para una compleja gama de comunicación abstracta, simbólica, metafórica, imperativa, lúdica, a partir de un sistema fonológico particular. El náhuatl es un sistema lingüístico tan completo como el alemán; el maya es un sistema tan completo como el francés, el zapoteco lo es como el italiano, el purépecha como el griego, o el español y el inglés lo son como el ñahñu y el mazateco. (Montemayor, 2001, p.15)*⁶⁸

El idioma representa la vida misma de los pueblos Las culturas indígenas de México permanecen vivas entre otras causas por el soporte esencial del idioma, dice Montemayor, por la función que desempeña en la ritualización de la vida civil, agrícola, religiosa.

El trabajo que Montemayor logró realizar le permitió, dicho por él mismo, *apreciar y aquilatar* los elementos del proceso de la formación de escritores indígenas que escriben no como protagonistas individuales sino como una acción colectiva.

El fuerte sentido colectivo de algunos géneros literarios: los relatos, el teatro, o la canción interesan no como expresiones individuales de los autores, sino como participaciones colectivas de los espectadores. Las canciones populares se escuchan en

⁶⁸ “El resurgimiento de la literatura en lenguas indígenas” en *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*. México. Universidad Iberoamericana. 2001. pp. 29-43. Carlos Antonio Montemayor Aceves (1947- 2010) defensor e investigador de las lenguas indígenas, narrador, poeta, traductor, ensayista, novelista.

festividades; los relatos y el teatro ocurren en reuniones de la comunidad. Estas artes son un hecho colectivo porque se trata de un proceso de reafirmación lingüística en el que importan más el fortalecimiento del idioma y la memoria de la comunidad que la visión subjetiva de un autor individual (2001, p. 32)

2.3 Conciencia histórica

¿Qué es la conciencia Histórica? ¿Cómo logamos la conciencia histórica?

Al hablar de la conciencia histórica hay que remitirse al sujeto:

el sujeto que escribe la historia es por derecho propio aquella parte de la humanidad cuya solidaridad abarca a todos los oprimidos. Aquella parte que puede correr el más grande de los riesgos teóricos porque en la práctica es la que menos tiene que perder (Walter Benjamin, 2010, p. 76)

El sujeto constructor de su propia historia, dice Zemelman (1931-2013)⁶⁹:

no como meta temporalidad separada del sujeto al ser sujeto definido por la incesante búsqueda de sentido a la propia experiencia vital colectivo-individual, del hombre y su historia en sociedad, sujeto constitutivo de una realidad donde actúa como es con su psique, su ser social, su individualidad, sus emociones, virtudes y debilidades. Inserto en procesos sociales de producción de la sobrevivencia, de relaciones sociales que lo llevan a interactuar, a sobrevivir, a ser desde su objetividad y subjetividad, esto es, a vivir como fuerza de trabajo explotada sintiendo que no es así, reconociendo su historicidad construida por la conciencia de las potencialidades y limitaciones, esto es: la conciencia de la propia existencia... Conciencia histórica entendida como premisa de teorización y como imperativo ético que rige el esfuerzo de pensar y conocer...reflexión sobre la relación entre voluntad social y conciencia histórica centrada en la emergencia, transformación y capacidad de historización de los actores (2002, p. 3).

⁶⁹ Hugo Hernán Zemelman Merino Sociólogo chileno. Estudió la epistemología de las Ciencias Sociales. En 2004 crea en la Ciudad de México el Instituto “Pensamiento y Cultura en América Latina”. Desde 1973 hasta su muerte radicó en México. Dentro de sus obras revisamos *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México. El Colegio de México. 2002. Y los horizontes de la razón: *Historia y necesidad de utopía*. Barcelona. Anthropos. 2003.

El eje sobre el que gira este trabajo de Tesis es la conciencia histórica. La función de la historia es generar conciencia del pasado para explicar el presente y desde una condición de sujeto histórico conformar un mundo más justo, más igualitario. La maestra Andrea Sánchez Quintanar puntualiza en su libro *Reencuentro con la Historia*, los elementos que constituyen la conciencia histórica:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d) La convicción de que yo -cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mi, hace que yo -mi ser social-, sea como es.
- e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
- f) Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo si quiero, tomar posición respecto de éste, es decir, puedo participar, de manera consciente en la transformación de la sociedad. (2002, p. 45)

Desde esta perspectiva abordamos la conciencia histórica, señalando tres consideraciones:

En un primer nivel todo ser humano tiene o debería tener la autoconciencia de ser un sujeto ubicado espacial y temporalmente. Que se sabe partícipe de la historia y que en este proceso no ha estado solo, que hubo otros que lo

precedieron y que hoy vive en el momento y circunstancias propias que van a determinar individual y socialmente esta autoconciencia.

En un segundo nivel se busca que esta autoconciencia no se limite a sí mismo como punto focal sino que trascienda a darle un sentido de su existencia como ser social, como sujeto histórico que es igual pero diferente a otros, que es parte de esa totalidad desde su individualidad.

En un tercer momento, la conciencia histórica permite mirar al pasado y asirnos de conocimiento histórico para dar explicaciones al presente. Nos concede la posibilidad de tomar en serio nuestro estar, ser y actuar como sujetos insertos en la historia.

Poder comprender la realidad del tiempo que se está viviendo, descubrir cuál es el papel que como sujetos históricos desempeñamos en la sociedad, puede ayudar a que los estudiantes de educación media superior asuman su rol de estudiantes mirando hacia el pasado, no para memorizar fechas y nombres sí para comprender y analizar procesos que expliquen el acontecer cotidiano, enmarcado en los ámbitos económicos, políticos, sociales, culturales en sus manifestaciones a través del lenguaje, oral y escrito, artístico, etcétera.

¿Qué nos dicen Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895) sobre la conciencia histórica? Describamos lo que escriben en la *Ideología alemana*⁷⁰ donde parten de la materialidad de la sobrevivencia para hacer la distinción entre el hombre y los animales, diferencia que recae precisamente en la conciencia que se genera de las condiciones concretas de producción y reproducción de la vida misma, veamos:

⁷⁰ La ideología alemán fue escrita entre 1845 y 1846, por Marx y Engels es una confrontación a la filosofía alemana y su concepción idealista de la historia. La primera edición vio la luz hasta 1932. La edición que revisamos es de 1979. Algunos comentarios los revisamos y retomamos de: Editorial Almadra consultada en http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff_u10_2.html

el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a producir sus medios de vida... Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son. Lo que son coincide, por consiguiente, con su producción, tanto con lo que producen como con el modo cómo producen. Lo que los individuos son depende, por tanto, de las condiciones materiales de su producción. (1979, p. 12)

...La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real. ...los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia. (1979, p. 20).

La concepción materialista de la historia en el planteamiento de Marx y Engels es fundamental para comprender el proceso de producción y reproducción de la vida a través del trabajo. Esta acción humana *acción del hombre sobre la naturaleza mediante el trabajo* produce bienes, también relaciones sociales de producción e intercambio a través de la historia.

¿Sólo se produce y reproduce la vida? No, también se genera una conciencia desde las condiciones materiales de vida y de las condiciones materiales de vida. En este proceso el lenguaje es la forma de expresión que permea las relaciones, es el lenguaje la forma que asume la conciencia de las necesidades de sobrevivencia y de integración social en la constitución del ser humano y en la construcción de su conciencia como tal.

Existe otra conceptualización de la conciencia histórica que desde la historia particular de Alemania Jörn Rüsen⁷¹ trata de generar una memoria que haga conciencia ciudadana de los hechos del pasado. Sobre la conciencia histórica escribe:

La conciencia histórica ha recibido una significación categorial que sirve para la autoexplicación de la disciplina...ha podido ser descrita como una realidad elemental y general de la explicación humana del mundo y de sí mismo... de la

⁷¹ Jörn Rüsen nació en Alemania en 1938. Es historiador, filósofo y teórico literario. “¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia.” págs.. 3-26 en *Fascinación histórica. Cultura histórica hoy*. Füssmann, Grütter y Rüsen. Jörn Rüsen. 1994.

conciencia histórica hay solamente un pequeño paso a la cultura histórica...definida como la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en la vida de la sociedad (p. 5)

En términos generales pudiéramos estar de acuerdo con su planteamiento, sin embargo cuando reduce a la conciencia a un acto subjetivo que se deriva en objetividad en una praxis cultural. Esta generalidad no permite llegar al meollo de la conciencia histórica, desde nuestro punto de vista. Rüsen le apuesta a las

predisposiciones inconscientes y preconscientes del comportamiento humano marcada por el pasado. Gracias a la capacidad y a la acción rememorativa de la conciencia histórica, esta experiencia del pasado se carga de significado para el presente

Para él el inconsciente histórico individual y colectivo se reduce a la memoria histórica. Entonces nos preguntamos ¿es suficiente la acción de recordar sin el análisis y la profundidad que amerita un concepto de tal magnitud como lo es la conciencia histórica?

Cuando intenta referirse a las condiciones materiales para la sobrevivencia humana, lo expresa así:

La cultura se fundamenta en que el hombre tiene que actuar para poder vivir, y en que la actuación humana requiere siempre un sentido, es decir, que presupone una significación de los hechos y de las situaciones que se afrontan y de la voluntad -que motiva la actuación- como propósito, finalidad o intención. La cultura es universal, ya que, junto a la necesidad de sentido de la actuación humana, se presenta como la manera específica de vivir del hombre. En esta línea, se utiliza el concepto de cultura para denominar el modo histórico de vivir del hombre

Efectivamente señor Rüsen, se tiene que trabajar para poder vivir, la humanidad ha transformado la naturaleza para reproducir la vida y reproducirse así misma. Marx, Engels y Braudel le llaman a esa condición: materialidad y así se ha creado la historia ¿cuál es la dificultad para nombrarlo? Ha decidido nombrar cultura para denominar el modo histórico de vivir del hombre, cultura situada en el tiempo limitándolo más aún al ámbito de la mente. Sorprende cómo Rüsen hace

un retroceso en la disertación que ya hicieron Marx y Engels de la crítica a la ideología alemana desde la profundidad del materialismo histórico.

Esta definición de cultura tiene la ventaja de no cubrir todo el aspecto de la vida humana, sino de diferenciar este ámbito de vida de otros, y desde esta diferencia establecer relaciones. Entre estas otras áreas se suelen nombrar la economía, la sociedad, y la política. La cultura está imbuida en ellas pero a su vez también las imbuye. La apropiación cultural del mundo y la configuración del hombre por sí mismo pueden ser descritos más detalladamente como una interrelación compleja entre la percepción, la interpretación, la orientación y el establecimiento de una finalidad. Estas cuatro actividades mentales configuran conjuntamente las fuentes de sentido para la praxis vital. La “cultura histórica” sería esa esfera o parte de la percepción, de la interpretación, de la orientación y de establecimiento de una finalidad, que toma el tiempo como factor determinante de la vida humana.

Discrepamos del abordaje que hace Rüsen ya que él parte del plano mental únicamente, dando explicación a una historia nacional particular en Alemania. Entendemos que su preocupación es el no olvidar los hechos que en el pasado protagonizó Alemania, y su necesaria opción por la competencia narrativa y que a través de ella se alcanza el aprendizaje histórico. Sin embargo descartamos que solo la memoria pueda generar conciencia histórica, para nuestro planteamiento reivindicamos al materialismo histórico para conceptualizar la conciencia histórica.

Luego entonces, en este planteamiento disciplinar-psicopedagógico-didáctico, partamos de las condiciones concretas y cotidianas de los estudiantes para contribuir en el aprendizaje del conocimiento histórico. El observar, darse cuenta desde su condición de sujetos históricos, de su materialidad en relación con el pasado y el papel que les corresponde como hijos, estudiantes, miembros de un grupo escolar, ciudadanos, consumidores, próximos votantes, en breve adultos, futuros profesionistas, tal vez padres, tal vez madres no dejarán de ser seres humanos, coadyuvemos a la generación de conciencia de ello.

2.4 Partir de la materialidad para generar conciencia histórica

Como decíamos anteriormente, también Braudel ahonda en el conocimiento histórico, desde la materialidad del ser humano, su indagación y estudio, nos permiten entender el pasado de nuestra actualidad. Por ejemplo, la moneda que se inventa en la antigüedad pero que hoy toma una relevancia sustancial en el funcionamiento del intercambio, esencia del capitalismo. *La moneda es un invento antiquísimo, si entendemos como tal todo medio que agiliza los intercambios. Y sin intercambios no hay sociedad (Braudel, 1993, p. 21).*

Lo habitual, lo rutinario el gran ausente de la Historia, dice Braudel, invade el conjunto de la vida. Esta paradoja de la existencia humana que a los ojos de la Historia había sido desdeñada por el historicismo va a cambiar con *Annales* encabezados por Marc Bloch, Lucien Febvre en una primera etapa y con Fernand Braudel en la segunda etapa; quienes amplían el horizonte del estudio del pasado para explicar la dinámica del funcionamiento actual, cuyos orígenes se remontan siglos atrás, Braudel expone al respecto:

Habrán de pasar siglos, sin duda, pero entre estos dos universos-la producción, en la que todo nace, y el consumo, en el que todo perece-, la economía de mercado constituye el nexo de unión, el motor, la zona estrecha pero viva en la que surgen las incitaciones, las fuerzas vivas, las novedades, las iniciativas, las múltiples tomas de conciencia, los desarrollos e incluso el progreso⁷².

Proceso productivo de valores de cambio para el intercambio en donde se realizan las mercancías al ser consumidas, pero no es el final, es la continuación de la enajenación, de la subordinación del sujeto al objeto, cosificándose, siendo un objeto de manipulación consumidor de mercancías. *Tendencia impositiva* dice

⁷²Braudel se está refiriendo al proceso productivo de valores de cambio para el intercambio y dice que es el final, si el final donde se realiza ese intercambio, pero para el análisis que se pretende hacer en este espacio, es el comienzo de la enajenación o mejor dicho la continuidad de la subsunción del que consume esas mercancías. Eso es lo que queremos demostrar y que en ello pasan su vida, su actuar, su cotidianidad. Presente tan complejo entre modernidad tecnificada e inconsciencia, que invita a abrir los ojos y alertar sobre la urgente y apremiante conciencia.

Sánchez Quintanar (2006)⁷³ *para adjudicarnos preferencias gustativas*. Consideramos que no es una tendencia sino una respuesta lógica de comportamiento que se ajusta a la dinámica capitalista voraz y avasallante.

Si la modernidad igualó a toda la humanidad con el concepto de ciudadanía, esta relación social planetaria que “integra” y desintegra las individualidades para homogeneizar y borrar diferencias culturales, que no sociales y económicas, podríamos denominarla cibernautas digitales o ¿de qué otra forma nos conceptualizaremos ahora? Posthumanos⁷⁴ *Ser moderno es ser parte de un universo en el que, como dijo Marx “todo se desvanece en el aire”* (Sánchez, 2006).

Modernidad líquida donde existe un individualismo exacerbado viviendo en la inseguridad de una realidad *líquida*, donde lo momentáneo, la fragilidad, transitoriedad, fugacidad, lo desechable, la constituyen como un dilema global de múltiples desafíos. Ante la incertidumbre está la ausencia de respuestas institucionales para hacer frente a estos retos. Este planteamiento baumaniano describe nuestra actualidad y pretende sacudirnos para recuperar la capacidad de hacer las cosas, de ponernos en marcha, de andar hacia acciones concretas como la lealtad y solidaridad. Esto lo expresa Bauman en una entrevista que le hiciera José Zepeda de Radio Nederland en 2012⁷⁵ “la fuente más importante de donde emana el miedo contemporáneo es a ser excluidos” el verdadero compromiso exige acciones de largo plazo.

Los jóvenes pasan su vida, su actuar, su cotidianeidad, en este presente tan complejo entre modernidad tecnificada e inconsciencia, que invita a abrir los

⁷³ “Reflexiones sobre la historia que se enseña” en Galván. L. *La Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México. Academia Mexicana de la Historia.2006.

⁷⁴ Hacemos nuevamente referencia a Ewa Domanska, porque el interés que mantiene en la nueva humanística opera desde la postantropocénica, posthumanidades que han sido consideradas por la cultura histórica como campos nuevos para la investigación filosófica, sociológica, histórica y literaria, ya que se circunscribe a la línea de la narrativa que reivindica a Hayden White.

⁷⁵ Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SoYbddPWRbg>

ojos y alertar sobre la necesaria, urgente y apremiante conciencia en la enseñanza de la Historia.

La comprensión de los problemas presentes es el primer paso, reconocer el origen, causas y características. Este es el conocimiento histórico que permite al ser humano tomar conciencia de donde está parado en la sociedad. El sentido, el por qué y el para qué de la historia es dotar al hombre de una identidad, así toma conciencia de sí mismo al conocer su pasado y por su práctica cotidiana responsable y libre. De alguna forma la historia se convierte en proceso liberador.

La enseñanza de la historia interviene en el desarrollo del pensamiento histórico, estructura conceptual que conlleva a la conciencia histórica reconstruyendo el pasado para la comprensión del presente. Aprender a historiar, haciendo visible la historia, vivencial y significativa para el alumno. Que pueda identificar cambios, realizar comparaciones, averiguar los porqués sucedieron las cosas y las repercusiones ¿Es generar conciencia histórica? Parece que sí. Sin embargo, se pierde de vista el sentido crítico y científico de la historia y se peligra en caer en un nuevo positivismo, ahora con su componente de contemporaneidad.

La *conciencia histórica* debe permitir al alumno y a quien enseña, tomar una postura crítica. Consideramos que, sin caer en la ortodoxia, pero si en el rescate urgente y necesario del análisis de la realidad a la luz de la experiencia del pasado a través de la visión del materialismo histórico.

Cuando hicimos la revisión bibliográfica sobre la conciencia histórica. Encontramos que se reivindica el pasado para comprender el presente, nunca se refieren al método de partir de las condiciones materiales de vida. Más aún se estigmatiza a quienes reivindicamos al marxismo como forma de análisis así, Pagés⁷⁶, Prats⁷⁷ y sus replicadores escriben artículos que dejan de lado la visión

⁷⁶ Joan Pagés Blanch “Enseñar a enseñar historia. La formación didáctica de los futuros profesores”, págs. 155-178 en *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. España. 2004. Dialnet. ISBN 84-8371-447-7

crítica del materialismo histórico y consideramos que es un craso error porque entonces cualquiera puede identificar el pasado, hacer comparaciones, ver los porqués y las repercusiones. Fórmula simple sin el análisis que se requiere para el pensamiento crítico, profundo que se refiera a una historia total que contemple los aspectos económicos, sociales, políticos culturales e ideológicos.

Ante la vorágine global capitalista debemos detenernos en la *necesidad de conciencia* como dice Zemelman para guiar a nuestros alumnos en el descubrimiento de su ser histórico y como sujetos históricos actuar con conciencia social.

Ahora bien, la comprensión de la historia implica abordar otras disciplinas, no es posible comprender los procesos históricos sin las dimensiones geográficas que nos da la ubicación espacial donde se desarrollan los procesos culturales, productivos, de intercambio, de consumo, manifestaciones del lenguaje, indumentaria, música, costumbres, formas de gobierno, cosmovisión; luego entonces en los procesos históricos están involucrados los hechos económicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, jurídicos, biológicos, etcétera.

La conciencia histórica implica la convicción de que somos parte de un movimiento temporal y espacial y que podemos, si queremos, transformar la sociedad a la cual pertenecemos. Conocer, observar, comprender el contexto e Interpretarlo desde nuestra esencia como seres sociales. Por eso la importancia de rescatar la importancia del conocimiento histórico, desde el concepto de hombre, de humanidad. El conocimiento histórico debe ser un conocimiento vital, vital en el sentido ontológico del hombre: una historia de su ser.

El hombre es el único que se sabe a sí mismo, se hace a sí mismo y se justifica. Tiene la capacidad de pensar sobre su propio ser, tiene capacidad de construir y orientar su desarrollo y puede darse un sentido, un por qué y un para

⁷⁷ Joaquín Prats. *Didáctica de la geografía y la historia*. España. Graó. 2011.

qué, el hombre se enfrenta a sí mismo, es el ser de la autognosis, el único que se conoce a sí mismo, piensa a sí mismo, reflexiona sobre sí mismo. Esto es posible porque el hombre se identifica con y se diferencia de “el otro”. Se reconoce en los otros seres humanos, de su entorno, de su sociedad; es decir; en el sentido de la “otredad” de los seres que son como él, semejantes pero distintos⁷⁸. Al reconocerse en otros y diferenciarse de ellos, se construye a sí mismo y encuentra su propia identidad.

Otro logro del hombre es su capacidad para ir más allá de sí mismo, de esa forma entra en una relación supra-corporal con el no-yo, el sentido de la otredad que es la preocupación por sí mismo a través de la preocupación por los otros.

La conciencia histórica es una función social de la Historia, no como fórmula matemática si, como una derivación lógica del conocimiento histórico analizado con una mirada crítica y reflexiva, a la luz de un presente que exige explicaciones de causalidad, temporalidad, espacialidad, pensamiento crítico. Podemos entonces tratar de deshebrar, deshilar la importancia y el sentido que tiene la Historia y su enseñanza para que la condición humana no se pierda, no se sepulte la capacidad racional, crítica, analítica del ser humano.

La importancia del conocimiento histórico; reconocer el origen, causas y características permite al ser humano tomar conciencia de dónde está parado en la sociedad. El sentido, el por qué y el para qué de la historia es dotar al hombre de una identidad, así toma conciencia de sí mismo al conocer su pasado.

Para Wertsch James y Rozin Mark (2004)⁷⁹ la conciencia es una “emigración interna”, nos parece que, así vista, es una evasión, es un estar sin estar. Pensamos que vista así pudiéramos reflexionar sobre estos tres ámbitos:

⁷⁸Juan Manuel Silva Camarena, Autognosis: Esquemas fundamentales de la filosofía del hombre. Ciado por Sánchez Quintanar Andrea. Reencuentro con la Historia, página 48

⁷⁹ “La revolución Rusa. Versiones oficiales y no oficiales” en Carretero. *Aprender y Pensar la historia*. España. Amorrortu.2004

- a) La realidad política, económica y social en México, está tan dañada, tan espeluznantemente degradada que debemos “emigrar internamente” para no sentir, ¿es cierto esto? ¿Es mejor evadirse que enfrentar la cruda realidad?
- b) La emigración interna de los políticos con su lenguaje esquizoide, viviendo una realidad lejanamente diferente a la de la sociedad. Viven en un mundo irreal, para ellos no hay crisis, el PIB crece, no hay inflación, si hay empleo, no hay pobreza, ni corrupción, etcétera.
- c) Los jóvenes, en el éter de la tecnología, emigran internamente, manteniéndose en la inconsciencia de sus actos y en el vacío aparente de su existencia. Tal vez estemos exigiendo a nuestros alumnos piensen y se comporten como adultos responsables cuando son adolescentes en proceso de definición de qué quieren y hacia dónde se encaminan.

Bueno este desvarío, que no lo es tanto, es un marcaje para diferenciar la conciencia histórica que conduciría a actuar, tomar decisiones y ejecutar acciones individuales y colectivas; de un ensimismamiento interno y personalizado, que más bien tiene carácter meramente psíquico y no histórico como lo manifiesta Claudio Naranjo (2013)⁸⁰ psicoterapeuta chileno al referirse a la conciencia sobre el saber de sí mismo, al conocimiento que el espíritu humano tiene de su propia existencia, estados, o actos. Tiene que ver con la conciencia misma, con aquella parte de la que depende el sentido de la vida, el desarrollo de la persona no se puede separar del crecimiento emocional. La conciencia del bien o del mal de nuestras acciones, desde el sentido ético “Una persona de conciencia recta, no comete actos socialmente reprobables”. Luego entonces la clase política y empresarial no tienen ética, no tienen conciencia interna ni crecimiento emocional y menos conciencia histórica y social.

⁸⁰ *Cambiar la Educación para cambiar el mundo*. España. La Llave. 2013.

La historiografía como conciencia histórica, es el título del libro de Rama, retomamos solo el título⁸¹: porque el conocimiento de la Historia es un acercamiento a las diversas miradas e interpretaciones que se han hecho del acontecer de la humanidad; también porque, desde esa mirada, se pasa por alto lo que no se quiere dar a conocer por una postura ideológica y política.

La lectura que se hace de la obra historiográfica lleva también las huellas del momento en el cual se realiza, pues quien la efectúa está ineludiblemente inmerso en sus circunstancias. De todo esto se colige que el texto historiográfico es un fenómeno discursivo profundamente cargado de ideología (Romero 2012, p. 11)⁸².

En este espacio no se revisa esa evolución histórica, pero se resalta la importancia de abordarla para conceptualizar la realidad actual. Sirve como marco referencial para estructurar la inquietud sobre el impacto de la vorágine capitalista en la conciencia histórica de los jóvenes en general y los que estudian la Educación Media Superior, en particular.

¿Qué de tantas parcelas en las que está dividida la Historia le ayuda al estudiante de educación media superior?, ¿Qué de tantas especialidades y corrientes historiográficas puede ofrecerle al estudiante una visión total, integrada del estudio de la Historia? ¿Cuál es el vínculo que puede establecerse entre la Historia y las demandas sociales en general y los aprendizajes de los adolescentes en particular?

⁸¹ En 1981 Carlos Rama escribe sobre la evolución de la historiografía europea, pasando por alto el materialismo histórico de Marx y Engels en el siglo XIX y a los *Annales* en el siglo XX. Retomo el título únicamente que sirve de preámbulo para hablar del papel de la historia en la conciencia de los pueblos.

⁸² Rubén Romero Galván. *Historiografía mexicana*. Vol. I. México. IIH. UNAM. 2011.

2.5 Utilidad de la Historia como conocimiento que forma y educa

¿Qué sentido tiene el conocimiento histórico? ¿Para qué enseñar Historia?

El conocimiento histórico es constitutivo de la condición humana. Las formas, las técnicas, los métodos de difusión del conocimiento histórico no se limitan a su enseñanza obtusa, aburrida e inútil. Es necesaria la reflexión sobre el destino del trabajo académico del historiador no solo didáctico-pedagógico sino sobre la función proyectante intrínseca de la historia (Sánchez, 2002, p.177).

Aunque la diversificación académica ha colocado a la Historia en el área de las humanidades, la Historia, junto con las ciencias sociales ofrece una visión racional del análisis y la comprensión de lo social. (Prats, 2011, p. 3)⁸³. De hecho, dicen Mireya Lamonedá⁸⁴ y Luz Elena Galván⁸⁵ debería ser el eje de todos los niveles educativos. Estas autoras subrayan la necesidad de revalorar la importancia de la Historia y de la teoría de la Historia. La transmisión de conceptos básicos, ideas, métodos. Ambas nos invitan a ser no sólo docentes sino también investigadores ya que enseñar Historia implica privilegiar la investigación como experiencia vital de aprendizaje.

El conocimiento histórico y geográfico otorgan la dimensión espacio-tiempo, al respecto, Joaquín Prats apunta que la formación conceptual, intelectual, metodológica, sensitiva, cultural, cívica; permite una formación integral del estudiante y una visión racional. Favorece que los jóvenes tengan claridad de su espacio (cuarto, casa, calle, colonia, escuela, ciudad, país), de su tiempo (infancia, pubertad, adolescencia, adultez) Así, al aproximarse al conocimiento que ofrece la

⁸³ *Didáctica de la geografía y la historia*. España. Graó. 2011.

⁸⁴ Mireya Lamonedá Huerta “¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. 3 número 5. 1998.

⁸⁵ Luz Elena Galván Lafarga (coord.) *Un reto: la enseñanza de la Historia hoy*. México. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 1999. De la misma autora, revisamos *La Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México. Academia Mexicana de la Historia. 2006.

Historia y la Geografía como disciplinas sociales logran la comprensión del pasado desde el presente, conocer su origen y las raíces que lo nutren cultural y socialmente, asumir una identidad, conciencia histórica y conciencia social, contribuir no solo al conocimiento de otros territorios si no a la empatía de lo que pasa en esos otros territorios, la rigurosidad de la metodología para iniciarlos en el planteamiento de hipótesis, poder inferir, analizar.

El método de análisis histórico permite que los estudiantes comprendan los hechos ocurridos en el pasado y el contexto temporal y espacial en el que se desarrollan; los diferentes puntos de vista en el análisis del pasado; las múltiples formas de obtener información del pasado en la diversidad de las fuentes históricas. Como resultado se esperaría que los alumnos puedan transmitir coherente y organizadamente la información por escrito. Comprendiendo las dimensiones tiempo y espacio.

Desde la perspectiva crítica, sobre la concepción de la Historia en Marx y Engels podemos retomarla como síntesis metodológica para la enseñanza de la Historia en el aula, debido a los pasos que Aguirre va señalando en la construcción de una Teoría de la Historia desde la concepción materialista de la Historia⁸⁶, seguros de que Marx nos heredó una visión científica-social del abordaje de la Historia, que los estudiantes tienen que revisar, buscar, analizar, comparar, comprender el aquí y el ahora concreto, a la luz del pasado.

En el folleto que Marx escribe: Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1860 revisa críticamente ese periodo inmediato anterior, buscando motivos generales de la crisis revolucionaria en la situación económica y política, analizando mecanismos concretos del curso inmediato de los hechos. Dice Aguirre puede decirse que este texto es el primer modelo de la aplicación consecuente de

⁸⁶ Carlos Aguirre hace una aportación minuciosa a la comprensión de la concepción de la historia en Marx y Engels. “El problema de la Historia en la concepción de Marx y Engels” en Revista mexicana de sociología. Volumen 45, Número 4. Octubre-Diciembre. México. IIS. UNAM. 1983.

la concepción materialista de la historia al análisis de los hechos de la historia concreta e inmediata...basándose en el estudio concreto de los hechos y en los materiales particulares suministrados por la propia realidad. A nivel psicopedagógico estamos hablando de un Aprendizaje Situado, aprendizaje que permitirá a los estudiantes partir de su realidad, de su contexto y a la luz del pensamiento crítico, descubrir la relación entre el pasado y su presente.

Engels que también escribe sobre la historia contemporánea, estudiando junto con Marx los sucesos que acontecen; también persigue extraer del pasado, dice Aguirre, la experiencia para entender la derrota revolucionaria alemana, a partir de la caracterización económica y de las clases en Alemania del siglo XVI pueden entenderse las diversas fracciones en los movimientos campesinos y urbanos, sus posiciones ideológicas divergentes y el desenlace del conflicto.

A propósito del pensamiento crítico en general, en la enseñanza de la Historia se requiere construir y elaborar una historia crítica, una historia nueva y diferente, dice Aguirre (2014). ¿Cómo hacerle? Volver los ojos a las bases que crearon la Historia Crítica. Concebir a la historia en todas sus dimensiones, abordando el aspecto social integral, en todas sus facetas y ámbitos. Revisar sí, la historia política con sus hechos sobresalientes y grandes personajes, pero también indagar sobre la gran mayoría, sobre la clase trabajadora que es la productora de la riqueza, sobre su vida cotidiana, a través de la historia humana.

En este sentido, sobresale la aportación de la microhistoria, que dista de historias locales, que se diferencia de historias antropológicas, regionales o delimitadas espacialmente. La microhistoria es el abordaje integral de la Historia cultural, es mirar hacia abajo “y a la izquierda”, a las clases subalternas, a lo no visto, a lo que había sido invisible, a lo que no había tenido voz, a los que callados gritan las injusticias, a los hechos cotidianos, a lo que es tan importante, pero se soslaya.

2.6 Enseñanza de la Historia

- **¿Cómo enseñamos y cómo deberíamos enseñar historia?**

La preocupación acerca de la comprensión de la historia y el pensar histórico por parte de los estudiantes de nivel medio superior es global, cabe preguntarnos como docentes ¿hacia dónde va nuestra enseñanza? ¿Qué tipo de historia enseñamos? Benedict Anderson⁸⁷ (1936-2015) asienta con certeza que los Estados van a empeñarse en difundir su versión de la historia. Las comunidades imaginadas como la nacionalidad, soberanía popular, Estado-nación, pareciera que conforman un sentido de pertenencia e identidad, sin embargo son artefactos culturales de una clase que utiliza ese lenguaje de poder, encerrado en un nacionalismo imaginario, nacionalismo que la moderna política económica globalizada ha difuminado.

El concepto de identidad es una construcción social "...justamente porque los individuos pertenecen o pueden hacerlo simultáneamente a diversas identidades es por lo que la definición del sentido de la identidad se debe hacer en función de características analíticas sociológicas y políticas específicas". La multiplicidad de pertenencias nos define todos los días y así construimos nuestra vida social (Rodríguez, 2008, p. 23)⁸⁸.

El papel del profesor de historia es diseñar situaciones y la solución de problemas sociales, en lugar de transmitir la historia oficial, la finalidad de la Historia sería proporcionar recursos al alumno para describir, explicar y comprender, imaginar y construir con capacidad crítica.

¿Dónde queda la formación de conciencia histórica, y dónde queda el papel que, como seres sociales, sujetos históricos tenemos? ¿Son los contenidos, las formas de enseñanza o el nivel cognitivo de los alumnos?

⁸⁷ Benedict Anderson, Escribe en 1983 *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Hemos revisado la edición de 1993. México. FCE.

⁸⁸ Xavier Rodríguez Ledesma *Una historia desde y para la Interculturalidad*. México. UPN. 2008.

Para enseñar es necesario saber, pero no basta con sólo saber para saber enseñar nos dice Pagés⁸⁹ El papel del profesor de historia es diseñar situaciones y la solución de problemas sociales, en lugar de transmitir la historia oficial, la finalidad de la enseñanza de la Historia sería proporcionar recursos al alumno para describir, explicar y comprender, imaginar y construir su aprendizaje con capacidad crítica.

La principal causa de la pésima enseñanza de la Historia, somos los malos profesores, enseñantes de esa disciplina, asesta Carlos Aguirre en su famoso *Antimanual*⁹⁰. Nos expone una serie de problemas de contenido y de forma que habrá que atender si queremos que nuestros alumnos desarrollen un pensamiento crítico:

- Si solo nos referimos a datos, sucesos, acontecimientos, grandes batallas, nombres sobresalientes; sin considerar de forma razonada el contexto, las causas, consecuencias, estamos haciendo una enseñanza deficiente y acrítica. Debemos considerar la tendencia evolutiva del desarrollo histórico, de forma coherente, integrando los hechos y acontecimientos, pero con una visión integradora, explicando la profundidad de las causas *que determina que tal hecho se haya producido en ese momento y no antes ni después*.
- Una de las tareas cardinales de la historia es abrirnos el panorama, la visión que radica en cambio histórico. Lograr ver la permanencia y el cambio a lo largo del tiempo, nos permite comprender el camino recorrido por la humanidad. No hay sociedades exactas ni estáticas. El movimiento es una de las características que identifican a esta disciplina, altamente humana, altamente compleja que nos invita en todo momento a hacer uso

⁸⁹ Enseñar a enseñar historia. La formación didáctica de los futuros profesores”, págs. 155-178 en *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo* de Miguel Rodríguez Llopis. España. Dialnet 2003.

⁹⁰ *Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* 18ª. Edición. México. Contrahistorias.2014.

del análisis, la reflexión, la simple observación y darnos cuenta de los cambios y las permanencias.

- *El tiempo, el implacable, el que pasó.* No es un mismo tiempo, hay un tiempo físico, y un tiempo histórico, que es a la vez un tiempo social, múltiple, heterogéneo, diferente. Si no logramos comprender esta diferencia, los alumnos tampoco lo podrán hacer, porque para ellos resulta harta abstracto para la edad que tienen, aunque si utilizamos estrategias de aprendizaje situado, tal vez podamos facilitar este aprendizaje de saber diferenciar y aquilatar el tiempo histórico del tiempo medido en parámetros fijos. Sobre el tiempo, Aguirre se pregunta ¿de qué nos sirve saber cuándo y dónde acontecieron ciertos hechos históricos, si no somos capaces de explicar también las causas profundas, mediatas e inmediatas, que provocaron esos hechos, y si no tenemos la habilidad de explicar, igualmente, las razones concretas y el sentido esencial que determinan que tal hecho se haya producido en ese momento y no antes ni después, en ese lugar del modo concreto en que sucedió? La temporalidad no es única y homogénea, no hay exactitud como en el tiempo físico; la historia tiene su tiempo, el tiempo social e histórico, heterogéneo y variable, así Aguirre nos habla de un tiempo distinto por ejemplo del “largo siglo XIX” que comienza con la Revolución Francesa y culmina con la Primera Guerra Mundial o el “breve siglo XX” que inicia con la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa de 1917 y termina con la caída del Muro de Berlín en 1989 y más adelante con el surgimiento del movimiento indígena zapatista en 1994.

Las cronologías son útiles para ubicar la temporalidad de los acontecimientos, pero no ayuda al estudiante mostrar una historia lineal y simple, queda inservible, vacía si no aclaramos a los estudiantes que el tiempo de la historia tiene que ver con múltiples temporalidades y duraciones, complejidades, avances y retrocesos:

- *La Historia no tiene nada de lineal ni de simple* si lo concebimos así caemos en el error de muchos historiadores y narradores de historias que han

creído y señalado que la historia avanza, que quien se queda retrocede. Mantener esa idea lineal de progreso nos conduce a no respetar las múltiples formas de vida, los posibles escenarios, plantearnos y hacer pensar a los estudiantes sobre la posibilidad de haber sido de otra forma, ¿qué hubiera pasado si...? ¿cómo sería si...? ¿si tú fueras...? Este juego nos hace capaces de cuestionar a las fuentes, de trabajar con la imaginación y de ser empáticos, de alguna forma de ir tomando conciencia del desarrollo histórico.

- No podemos olvidar que en todo acto que hacemos está implícita una ideología, un punto de vista, una postura. Ser honestos con los chicos, con el material que estamos desarrollando, ser claro en lo queremos enseñar y en lo que queremos indagar, en nuestro contexto y bajo nuestras circunstancias.
- Si bien es cierto que la palabra escrita puede expresar relatos, acontecimientos y procesos históricos, no podemos reducir a novela histórica la duración del tiempo, las características del espacio, las relaciones sociales, el desarrollo de las técnicas productivas, del comercio, del transporte, del arte, la música; en fin. Rescatar en la palabra escrita un acontecimiento, sentimiento o emoción, estadísticas, o gráficos puede ser un ejercicio útil y necesario, pero de ahí a querer reducir la Historia a un acto de escritura, es un absurdo en el han caído los posmodernistas.

Sobre la enseñanza de Clío, Galván y Lamoneda (1999) escriben sobre la visión devaluada que se tiene de la Historia, el divorcio entre la investigación y la docencia, la inexistencia de una especialización en la enseñanza de la historia, en las carreras donde se forman los historiadores. Además, la teoría de la historia está ausente en todos los programas de estudio de enseñanza básica, media y media superior. Sobre esto, podemos comentar que en los programas de Historia en el CCH existía como materia obligatoria, la materia de Teoría de la Historia, pero, como resultado de la modificación a los programas en 1996 se trasladó a

las materias optativas de quinto y sexto semestre sólo viable para los alumnos del área de humanidades.

Ciertamente *la Historia* debería ser el eje de todos los niveles educativos porque somos seres históricos, tenemos un pasado, vivimos un presente y construimos nuestro futuro, tan sólo por eso debería de tener importancia la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Las autoras subrayan la necesidad de revalorar la importancia de la Historia y de la teoría de la Historia. La transmisión de conceptos básicos, ideas, métodos. Nos invitan a ser no sólo docentes sino también investigadores ya que enseñar Historia implica privilegiar la investigación como experiencia vital de aprendizaje.

- **Un mundo heterogéneo donde quepan todos los mundos**

¿Debemos construir identidades colectivas nacionales en un mundo multicultural planetario mirando hacia el otro? La heterogeneidad implica integrar en un plano de igualdades la multi, pluri e interculturalidad.

La enseñanza de la Historia tendría que repensarse desde un horizonte distinto: el de la heterogeneidad, donde haya cabida para la diversidad. Los *otros* han estado ahí, vernos históricamente, historizar la Historia es fundamental porque el aprendizaje histórico permea a toda la sociedad, historizar a nuestro yo dice Xavier Rodríguez.

Un punto cardinal que no hay que soslayar es la existencia del otro tan valioso como yo, con valores como yo. *Concebir la existencia del otro es avanzar en la comprensión y admisión de nuestra propia historicidad.* Reconocer al otro es reconocernos a nosotros mismos. Las identidades se construyen históricamente. La historia nacional es importante, pero es más aún la historia local por que les es propia y significativa, porque hay una identidad, una pertenencia, un afecto, un apego, un conocimiento ancestral de texturas, de voces, de aromas, de vivencias que encajan en un contexto más amplio que es la nación.

El papel que nos toca como educadores ante los temas del multiculturalismo, diversidad, interculturalidad, tolerancia ante el efecto mediatizador y el mal uso que se hace de los conceptos y su significado. Se debe reconocer las especificidades culturales dentro del *mosaico multicolor*. Debe haber acciones muy concretas de respeto y reconocimiento de la existencia de la diversidad, ante el racismo y la discriminación que son las formas que tiene la imposibilidad de asumir la existencia del otro.

En México lo indio, prieto, naco son sinónimos de lo que no queremos ser, del lastre repugnante responsable del atraso. Nosotros los maestros y maestras podemos incidir en la reflexión de los estudiantes ante una situación real: los *otros*, a diferencia de los flujos migratorios en EUA, no vienen de fuera, han estado aquí desde siempre, solo que ese otro ha estado *negado, subalternizado, excluido*. Mientras que en el discurso político e hipocresía intelectual se coloca al indio en un discurso nacionalista y de orgullo de los vestigios que captan capital en divisas y turismo; al indio real, vivo se le discrimina o se le intenta “cambiar” en nombre y en beneficio del progreso y la modernidad.

Esta relación asimétrica, desigual e injusta está arraigada hasta la médula, ha sido concebida, construida y enseñada de esa forma. Nos enseñaron una historia que dibujaba feos a los *otros* que vivían aquí y bonitos a los *otros* que llegaron de Europa, la visión con la que fue escrita esa historia y la reproducción de la misma en textos, clases, programas escolares y fuera del ámbito académico, nos constituye como seres humanos en un tiempo y un espacio específicos.

El sentido de otredad tiene dos referencias para Xavier Rodríguez

- a) Para las sociedades “avanzadas” nosotros somos los otros, nosotros queremos imitarlas en su camino al progreso y a la modernidad, con tal de ser aceptados.
- b) Grave esquizofrenia cultural: por un lado, está la gloria y loas a las culturas originarias en los museos y retórica aberrante, por otro está la miseria, las comunidades con sus mujeres, niños, ancianos, jóvenes que parecen viejos sin alimentos y sin educación, si con discriminación y racismo a costas.

A partir de la otredad definimos nuestro propio sentido de existencia, significa asumir desde la raíz la necesidad de relativizar (historizar) nuestra existencia. No se trata de tolerar como un “ni modo” se trata de concebir y asumir la riqueza, el valor y la potencia de los otros en nuestra propia vida, existencia e Historia. Este es el primer paso, el darse cuenta de la existencia de otras realidades, de otras presencias, de otras historias, de generar conciencia histórica.

Rodríguez es enfático al escribir sobre lo que hay que hacer como docentes: Hacer visible lo que hasta ahora es invisible, significa una educación incluyente, Ubicar históricamente, para entender los cambios, ante lo absurdo de la duda de si podemos o no convivir con los *otros*; la aceptación de saber que siempre han estado aquí y que esta relación es desigual porque nació, *se construyó con base en la negación y exclusión*; hacer un ejercicio intelectual de crítica sobre la misma historia, o sea historizar la historia, como *condición ineludible para poder concebir una Historia desde y para la interculturalidad*. Nosotros decimos sustentados en Cornejo para la heterogeneidad

La cartografía cumpliendo unos fines a favor de lo europeo y de España dominante en ese momento; a escala nacional nos plantea el olvido y desprecio por la multiculturalidad que no solo debería servir para atracción turística, si no que debería ser contenido sustancial en los programas de Historia en todos los niveles educativos.

Cartografía que dimensiona el espacio de acuerdo a una visión hegemónica del mundo ha sido en realidad sorprendente. ¿Cómo lo supo el que propone mirar con ojos más realistas las proporciones del mundo? Observando, si así de sencillo, con solo observar y darse cuenta que, si un territorio tiene tal perímetro y otro tiene mayor o menor magnitud, entonces ¿por qué esa desproporción?

Pero los receptores de tal imagen tenemos un grado de responsabilidad ¿hemos sido engañados?, si, fue la intención, pero debo asumir mi responsabilidad al no observar y darme cuenta que esas proporciones no eran las

reales, en 1569 Gerhard Kremer dibuja el mundo proyectando el interés hegemónico de Europa, en particular de España, en 1974 Arno Peters reconstruye el mapamundi con las dimensiones reales, a escala por supuesto, pasaron más de cuatrocientos años para que alguien se cuestionara y propusiera una representación más fiel a la realidad, pero el poder es más fuerte que la verdad.

Si visualizamos el centro del mundo, de acuerdo con Kremer es Europa, pero en la representación de Peters es África ¿Cómo puede ser? que unos salvajes incivilizados representen en un mapa ser el centro del mundo. En las escuelas se sigue usando la representación gráfica de Kremer y los niños para hacer su tarea siguen comprando en las papelerías las representaciones del mundo de hace más de cuatrocientos años.

2.7 ¿Qué dicen los estudiantes acerca de la Historia?

Algunos estudios han escudriñado a los estudiantes sobre lo que saben de historia, miden los conocimientos que tienen los jóvenes y cómo establecen una relación entre ellos y el pasado; otros estudios han ido más allá, indagando sobre la lógica de la explicación histórica, la problemática de la enseñanza, docencia, contenidos; así como la percepción del tiempo, la perspectiva, narración y el significado de la Historia en su vida. De acuerdo a Sebastián Plá (2005), hay 357 estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la Historia. El autor hace una caracterización en seis divisiones de las investigaciones: sistemas educativos y la sociología de la enseñanza de la Historia, publicaciones colectivas, didáctica, teoría, investigaciones, escritura y lectura.

En este sentido Plá (2005) utiliza con un seleccionado de seis alumnos, la escritura histórica y representa un elemento discursivo dentro del aula. Les pide a los estudiantes escribir sobre el manejo de conceptos y categorías, poniendo en juego el contexto, el tiempo histórico, las emociones y la propia historia de vida.

En la misma tónica Julia Salazar (2006) dice que en la medida que el ser humano narra, forma una representación de lo real y dota de significado a las acciones o acontecimientos que están inmersos en un contexto cultural determinado. “Se borda sobre la idea de que narrar es configurar una historia, crear una representación de lo real” (Salazar, 2006).

Por su parte, Barton Keith (2004) realiza una investigación en Estados Unidos sobre la enseñanza de la Historia y su efecto en los jóvenes. Descubre que desde edad temprana los estudiantes tienen interés en la Historia, se saben seres históricos (SIC) pueden hacer cronologías, hacerse preguntas sobre el pasado, interesarse por asistir con su familia a sitios históricos, así como museos. Al llegar a otros niveles superiores de educación los alumnos ya llevan un cúmulo de conocimientos que se puede aprovechar “los estudiantes saben más sobre la vida social y material” y menos de la historia política o diplomática.

Cuadro 6. Opinión de los estudiantes sobre la Historia

Pregunta 2 ¿Te gusta la historia?	Pregunta 3 Si, ¿por qué?	Pregunta 4 No ¿por qué?	Pregunta 5 Según tu Opinión	Pregunta 6 Para ti la historia consiste en	Pregunta 7 Los hechos históricos son los que	Pregunta 8 Qué tipo de hechos históricos te interesan	Pregunta 9 Los grandes cambios históricos son determinados
Si mucho 21 (12.1%)	Es interesante 36 (20.8%)	Es muy aburrida 9 (40.92%)	El estudio de la historia es sólo una necesidad para pasar la materia 8 (14.7%)	Todo menos el presente 2 (1.1%)	Investigan el origen de la tierra 12 (7.1%)	La vida cotidiana y costumbres 20 (11.4%)	Los héroes populares 27 (15.8%)
Si algo 84 (48.5%)	Permite conocer tu país 16 (9.2%)	Tiene muchas fechas y nombres difíciles 8 (36.4%)	La materia de historia solo nos sirve para ampliar nuestra cultura general 70 (40.7%)	Los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades 70 (40.2%)	Afectaron la vida de uno o más pueblos 77 (45.3%)	Los hechos sociales como las revoluciones 17 (9.7%)	La acción de las masas populares 111 (64%)
Si poco 50 (28.9%)	Porque es divertida 6 (3.4%)	No tiene nada que ver conmigo 1 (4.5%)	Como se ocupa de pasado la historia no tiene ninguna utilidad 1 (.06%)	Los hechos humanos más importantes 56 (32.2%)	Conforman el relato mitológico 19 (11.2%)	Los problemas económicos como la producción y el trabajo 15 (8.6%)	Los gobernantes 21 (12.3%)
No 18 (10.4%)	Te ayuda a comprender el presente 46 (26.5%)	Se refiere a un pasado que ya murió 1 (4.5%)	El estudio de la historia es indispensable para construir un futuro mejor para todos 87 (50.6%)	Todos los hechos humanos del pasado 46 (26.4%)	Hacen los grandes personajes 16 (9.4%)	Los fenómenos culturales como la pintura y la música 38 (21.7%)	El azar y el destino 12 (7%)
	Adquieres cultura 49 (28.3%)	No sirve para nada 1 (4.5%)	Los problemas actuales se pueden resolver sin necesidad de estudiar sus antecedentes históricos 5 (2.9%)		Explican la formación de la patria 46 (27.1%)	Los sucesos militares como las guerras y las conquistas 50 (28.6%)	
		Porque lo que importa es sólo el presente 2 (9.1%)	La historia es una materia menos importante que las matemáticas 1 (.06%)			La vida de los grandes hombres 3 (1.7%)	
						Todos en conjunto 27 (15.4%)	
						Los acontecimientos políticos como cambio de gobierno 5 (2.9%)	

Fuente: Elaboración propia con información del Seminario Experiencia Docente 2010. CCH Vallejo.
Coordinador Ricardo Martínez.

¿En dónde se pierde ese interés y la conciencia de su ser histórico?

En el CCH Vallejo, en el Seminario de Formación Docente en la materia de Historia de México I, tomamos una muestra de 5 grupos de tercer semestre, 173 alumnos a los que se les aplicó una evaluación diagnóstica de 29 preguntas, partiendo de 9 preguntas acerca de la apreciación de la Historia. Los resultados los hemos observado en el cuadro anterior. Al prestar atención a los datos, podemos apreciar que sólo al 12 % le gusta mucho la historia, que sumados con los dicen que les gusta “algo” son 105 estudiantes de una muestra de 173, pero ese “algo” puede ser poco o casi nada. Si lo vemos así pareciera que a la mayoría de estudiantes no les agrada la historia ¿Por qué? O que lo que no les gusta es la enseñanza que despierta el interés por la historia.

Si vemos la suma de los que dan razones del porque si les gusta la historia, son 153. ¡Pero si solo 18 dijeron que no!, entonces ese “me gusta algo o poco” puede ser un “no”. Cuando se les pregunta por qué no les gusta de 18 pasan a 22 los que dan respuesta. Al 5% de toda la muestra (49% de los que dijeron “no”) opinan que no les gusta porque es aburrida y % dice que tiene muchas fechas y nombres difíciles.

Esas respuestas es un reclamo que va directamente a los que enseñamos la disciplina. Si los historiadores investigaron, encontraron fuentes a las que se les hicieron “hablar”, ellos rescataron de los archivos, de la historia oral para redactar e interpretar. ¿Qué nos tocará hacer a nosotros? De acuerdo a Ivo Mattozzi⁹¹ (1940-) hacer una *transposición*, digerir el lenguaje científico del historiador y darle en un lenguaje sencillo y fácil de digerir, *cucharadas de saber*⁹² histórico para que amen descubrir su pasado, para que se den cuenta que ellos son parte

⁹¹ Historiador italiano, es profesor en la Universidad de Bologna. En su texto *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia* nos habla de esa labor que hay que hacer para la enseñanza de la historia. nos habla de un proceso que nos llevará a la legibilidad, accesibilidad, comprensión de un lenguaje experto a uno escolar.

⁹² Tirita de poesía que se me ocurrió teniendo como fondo la música veracruzana de Radio Educación, a propósito de la fiesta de la Candelaria.

de la historia y si no les importa entonces se están negando el derecho a saber de ellos y de su país. Por eso primero debemos generar conciencia en nosotros los enseñantes de Historia para poder orientar a que los alumnos construyan el aprendizaje del conocimiento histórico y posibilitar la formación de conciencia histórica.

Resalta la respuesta a la pregunta 5 ya que a 87 estudiantes que representan el 50.6% de los estudiantes que respondieron, opina que el estudio de la historia es indispensable para la construcción de un mejor futuro para todos. Ojo con esta respuesta y con la respuesta de 70 (40.7%) alumnos que responden que los hechos humanos pasados afectan a las sociedades. Pareciera entonces que con esta muestra la idea que tenemos que los jóvenes son inconscientes puede estar errada. Puede que solo vivan su época, siendo jóvenes libres de actuar. Habrá que aprovechar esa juventud, esa creatividad ese potencial y los sueños de que otro mundo es posible para orientarlos en asumirse como sujetos históricos

En la pregunta 8 preguntamos qué tipo de acontecimientos les interesa, de acuerdo a los datos registrados la mayor frecuencia la registran lo que tenga que ver con la cultura (música y pintura) como así lo manifiestan 38 alumnos que significa el 21.9%) Los actos bélicos son los que agrupan la mayor frecuencia 50 alumnos (28.9%) que alcanza casi el 20% de la muestra. En esta misma pregunta observamos que a 27 alumnos les gusta todo, dato que se acerca al inicial de 22 alumnos manifestándose por el gusto hacia la Historia.

Capítulo 3. Principios constructivistas del aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica crítica

*Los profesores nos concentramos tanto en enseñar,
que acabamos contemplando
cómo enseñamos en vez de disfrutar
el milagro continuo de los que aprenden.*

Pablo Latapí

3.1 Principios psicopedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Este capítulo aborda la conceptualización teórica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En su tratamiento se enmarca la Teoría constructivista del aprendizaje, así como los enfoques psicopedagógicos sobre los cuales se delinearán la propuesta de enseñanza.

El proceso cognitivo y los significados que representan el acto de aprender, han sido conceptualizados teóricamente por diversas teorías. Una de ellas es la teoría constructivista que tiene sus raíces en la psicología y epistemología genética de Piaget, conocida como teoría cognitiva, desarrollada en la década de los sesentas y que enfatiza sobre el pensamiento consciente basado en la organización y adaptación como procesos para la construcción de la comprensión del mundo.

Por otro lado, el constructivismo sociocultural fundamentado en los aportes de Lev Vygotsky, que en su obra *Myshlenieirech* (Pensamiento y habla), va a situar el origen del pensamiento consciente en un marco sociocultural y en la estructuración del lenguaje.

El aprendizaje significativo en el ámbito escolar de David Ausubel y el significado simbólico de Jerome Bruner que consideró la interpretación narrativa como uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano.

Por otra parte, para la acción educadora, que le corresponde a la enseñanza, se encuentra el enfoque Humanista de Carl Rogers basado en las relaciones interpersonales; la Reflexión en la Acción de Donald Schön y la Pedagogía concientizadora de Paulo Freire que exige una nueva escuela y una nueva praxis educativa.

Dentro del constructivismo existen dos enfoques: el endógeno de la psicología genética piagetiana, así como la cognitiva ausubeliana; y el enfoque exógeno sociocultural vygotkyano.

3.1.1 Constructivismo psicogenético

Jean Piaget (1896-1980)⁹³ va a explicar el funcionamiento de las estructuras internas en el proceso de aprendizaje, desarrolla su teoría de la construcción de lo real en el niño, observando y explicando que la representación que hace el infante de la realidad se hace con dos movimientos complementarios: acomodación del pensamiento a las cosas y la asimilación de los nuevos datos en el marco de lo previamente adquirido. Piaget se pregunta (1988, p.195) ¿Cómo construye el niño, el mundo exterior? ¿Cómo concibe y percibe las cosas bajo formas permanentes y de dimensiones constantes? Su respuesta se basa en el espacio, en la estrecha relación del mundo de los objetos que constituye.

Un universo espacial, un mundo dependiente de la causalidad bajo las formas de relaciones entre las cosas como tales y ordenado en el tiempo...un mundo estable y exterior relativamente distinto del mundo interior y en el que el sujeto se sitúa como un término particular en medio de los demás...la construcción del espacio está dirigida desde el interior por las leyes mismas del funcionamiento asimilador.

⁹³Jean Piaget, psicólogo suizo que desde pequeño mostró interés por la biología, ocupa uno de los lugares más destacados en la psicología contemporánea. Observa el crecimiento físico, desarrollo de la inteligencia y aparición del lenguaje de sus tres hijos, como el resultado de la interacción con el medio. Diferencia las etapas del desarrollo de la inteligencia en estadios: sensorio motor (de 0 a 2 años), pre operacional (de 2 a 7), operaciones concretas (7 a 11) y operaciones formales (12 a 15). Desde 1919 publicó más de 50 libros y 500 artículos sobre el desarrollo intelectual y cognitivo del niño. El texto que revisamos es *La construcción de lo real en el niño* escrita en 1977. La edición que revisamos es la de 1988. Fue profesor emérito en Ginebra, en las universidades de Harvard, Paris, Bruselas y Río de Janeiro le otorgaron el título de *honoris causa*.

Piaget distingue cuatro etapas del desarrollo intelectual, donde tiene lugar la representación de objetos, así el sujeto construye relaciones y puede comprenderse en relación con ellas. De esa forma, el niño, organiza y constituye una red espacio-temporal y un sistema de sustancias y de relaciones de causa y efecto. *La constitución del objeto es pues inseparable de la del espacio, el tiempo y la causalidad.* El niño hace la construcción intelectual con base en las percepciones espaciales, percepción que permite hacer una representación de la realidad espacial donde se sitúa él mismo. Me parece necesario retomar este aporte piagetano porque es el espacio, la dimensión primaria donde se desarrolla el ser humano. Para el conocimiento histórico es fundamental la conceptualización del espacio como una de las dimensiones estructurales de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

De acuerdo a Piaget y a la visión neo piagetiana y post piagetiana, la construcción del conocimiento es individual, se lleva a cabo en la mente donde están las representaciones del mundo. La nueva información se relaciona con la ya existente, dando lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación. La concepción del procesamiento de la información es posible debido a la organización, significatividad y memoria activa. Así el conocimiento es construido por el sujeto cognoscente, la función del conocimiento es adaptativa, sirve para que el sujeto organice sus experiencias, la primera interacción es individual, así se construye el concepto del otro.

Los aportes de Piaget han sido fundamentales para el desarrollo de Teorías del aprendizaje. Sostuvo que del conjunto de acontecimientos del ambiente, el sujeto toma, ordena y construye internamente la comprensión del mismo en una red espacio-temporal y de relaciones de causa efecto, siendo inseparable la constitución del objeto, de la del espacio, el tiempo y la causalidad. Este proceso no es una deducción ni un adiestramiento empírico, es propiamente, una construcción.

A nivel educativo, esta conceptualización teórica nos ayuda para enmarcar el proceso cognitivo individual que lleva a cabo el estudiante en la construcción del aprendizaje, nos brinda una visión clara del aprendizaje como un proceso supeditado a la evolución cognitiva, de tal forma que se produce aprendizaje por el nivel de desarrollo cognitivo, independientemente de la formación que reciba.

A nivel del proceder humano, nos permite comprender el funcionamiento primario intelectual y advertir el comportamiento de los jóvenes insertos en un mundo plagado de mercancías atractivas que los subsumen en la voracidad consumidora, de acuerdo a las posibilidades económicas de su familia, en un actuar lógico del funcionamiento del sistema pero que los hace inconscientes históricamente; porque sólo les preocupa la inmediatez. Es el aprendizaje significativo de la ciencia histórica el que permitirá que los jóvenes se den cuenta de su actuar como individuos, pero sobre todo como seres sociales, sujetos históricos de su tiempo, insertos en grupos sociales como la familia, escuela, amigos, de donde aprende a comunicarse, a compartir la vida y a desarrollarse como un sujeto social que se interrelaciona y no como ente individual absorto de su realidad.

3.1.1 Constructivismo sociocultural

El constructivismo sociocultural está fundamentado en los aportes de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934)⁹⁴, donde la cultura y la conciencia son los temas centrales. El trabajo que realizó con niños de capacidades diferentes⁹⁵, en el periodo 1926-1930 le permitió concebir a la psicología como un método para

⁹⁴Profesor y psicólogo ruso que centra sus investigaciones en el pensamiento y el lenguaje. Fue una figura central en la época que la psicología se encontraba en crisis. El planteamiento esencial es su visión de la psicología científica que contempla el contexto social y cultural que permite una constante interacción. La publicación de su obra máxima escrita en 1934, *Pensamiento y lenguaje*, no la alcanza a ver por su prematura muerte. Nosotros revisamos la edición 2010.

⁹⁵ Esta acepción es actual, en tiempos de Vygotsky, y hasta hace poco se manejaba el término: discapacitados.

llegar a la conciencia humana y a las emociones. Experimentó sobre las funciones superiores de memoria lógica, atención selectiva, toma de decisiones y comprensión del lenguaje, sostenía en su libro *Pensamiento y lenguaje* que:

estudiar los mecanismos internos del pensamiento y el habla, ocultos a la observación directa. Para entender el habla de otro, no es suficiente entender sus palabras: debemos entender su pensamiento. Pero ni siquiera eso basta: debemos entender su motivación... La experiencia nos enseña que el pensamiento no se expresa con palabras, sino más bien se realiza en ellas... el problema es que el pensamiento está mediado externamente por signos, pero también lo está internamente por los significados de las palabras... La comunicación sólo es posible por vía indirecta. El pensamiento debe pasar primero por los significados y, sólo después, por las palabras... la transición del pensamiento a la palabra pasa por el significado (p. 320).

Lev Semenovich se adentró al estudio de la conciencia interna, y de la social gracias a su formación especializada en Historia y Filosofía, que lo llevó al conocimiento de grandes pensadores como Descartes, Hegel, Marx, Durkheim, entre otros.

Sugería que la actividad socialmente significativa (Tätigkeit) puede desempeñar este papel y servir como generadora de conciencia... <<el mecanismo del comportamiento social y el mecanismo de la conciencia son el mismo [...] Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los demás y del mismo modo que conocemos a los demás: y esto es así porque en relación a nosotros mismos estamos en la misma [posición] que los demás respecto a nosotros>>. (p. 22).

Podría pensarse que en el planteamiento vygotskyano hay una influencia del materialismo histórico, en el manejo que hace de la conciencia social y la conexión que tiene con la palabra, palabra que es *un microcosmos de la conciencia humana*.⁹⁶ De esa forma Vygotsky señala a la palabra como el reflejo de la conciencia y hace una analogía: *Una palabra es a la conciencia lo que una célula viva al conjunto de un organismo, lo que un átomo al universo.*

⁹⁶Lo comparo con el aporte marxista de partir con el análisis del funcionamiento del capitalismo con la mercancía, que es la síntesis de las relaciones capitalistas.

La conciencia individual se construye desde fuera mediante las relaciones con los demás. El aporte que hace Vygotsky a la teoría del aprendizaje en general y a la didáctica en particular, se centra en la construcción personal que se realiza debido al proceso de apropiación de prácticas socioculturales, que tienen que ver con la relación con los otros.

El proceso de comprensión es resultado de la interacción social, producto de la interacción entre personas, relaciones sociales, prácticas socioculturales, uso del lenguaje. Vygotsky desarrolla el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la que va a permitir la transición de lo interpersonal a lo intrapersonal. Apropiación y asimilación, construcción de significados. De esa forma el aprendizaje no es un acto individual, es un proceso social y cultural que involucra la mediación de otros. En este contexto sociocultural el ser humano se apropia de instrumentos físicos y psicológicos participando en prácticas y relaciones sociales, de esa forma el aprendizaje es una construcción social donde participan el que aprende de los demás porque saben o tiene más experiencia que el que aprende y el que se asume como inexperto. A esta dinámica la conceptualizó como la Zona de Desarrollo Próximo.

Al respecto, el Mtro. Morán lo aborda en su artículo *Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica*⁹⁷ La ZDP es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado 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. (pp. 27-28).

Los aportes de Vygotsky a la educación se centran en la interacción y la relación con otras personas como origen de los procesos de aprendizaje cognitivo,

⁹⁷ Profesor e Investigador mexicano en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (ISSUE) en la UNAM. Los artículos que revisamos son parte de una Antología que utilizó como material didáctico en sus clases de Práctica docente I, II y III; en la MADEMS, ciclo 2016-2. *Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica; Reflexiones sobre una docencia en forma de investigación en la UNAM.*

afectivo y emocional. El papel del maestro, en esta dinámica es trascendental porque en la ZDP es la que brinda la ayuda con sus saberes, experiencia y cuidado pedagógico. Por lo que es pertinente partir de un diagnóstico previo de los conocimientos y del nivel de desarrollo mental de los alumnos, de esa forma podrá orientar el conocimiento previo y relacionarlo con el nuevo aprendizaje. Así los alumnos reestructuran y reorganizan sus experiencias y conocimientos reconstruyendo significativamente su nueva experiencia.

La concepción del alumno en la teoría constructivista, tiene un carácter relevante, ya que el alumno es el que construye el conocimiento si tiene sentido en su vida y si le representa un significado. Esta construcción de significados va a depender del desarrollo socio-cognitivo, de sus conocimientos previos, de los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas. La clave de los aprendizajes escolares reside en el grado de significatividad que los alumnos otorgan a los contenidos y el sentido que atribuyen a esos contenidos y al propio acto de aprender. Los aprendizajes tendrán sentido, funcionalidad si les sirven para la vida, la construcción de significados exige procesos cognitivos, afectivos y emocionales.

En cuanto a la concepción del maestro, el profesor tiene la misión y la responsabilidad de guiar y orientar la actividad mental constructiva del alumno hacia la asimilación significativa de los contenidos. El profesor es una influencia educativa, pedagógica y afectiva que asegura un vínculo adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales de los contenidos.

Es este el marco teórico psicopedagógico que sustenta la propuesta didáctica porque el ser humano es un sujeto social y como tal habrá que encaminar los aprendizajes, por eso en la propuesta se parte de la materialidad social: la producción de bienes de consumo y las condiciones en las que se producen esos productos. El estudiante debe ser guiado en la formación de conciencia de su ser social y de su historicidad.

3.1.2 Aprendizaje significativo en la psicología cognitiva

Desde la psicología educativa, David Paul Ausubel (1918-2008)⁹⁸ va a situar el aprendizaje significativo en el salón de clases. ¿Cómo se produce el aprendizaje en el ámbito escolar? El educando posee en su estructura cognitiva un marco de referencia integrado por abstracciones de objetos, hechos, conceptos, percepciones e ideas, que posibilitan la adquisición de conocimientos que tengan sentido y relación con él. Para que se logre un aprendizaje significativo, el alumno relaciona la nueva información con los conocimientos previos y experiencias que ya posee.

Ausubel distingue dos dimensiones de aprendizaje: cómo se adquiere el conocimiento y cómo se incorpora el conocimiento en la estructura cognitiva del educando. En la primera dimensión se ubican dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento. En la segunda se hallan los aprendizajes por repetición y el aprendizaje significativo.

Estas situaciones de aprendizaje no son absolutas, dice Ausubel, son un continuo donde se enlazan en la primera dimensión, la acción docente y cómo se provee al alumno de los contenidos escolares; y en la segunda dimensión cómo el alumno elabora o reconstruye la información.

En el aprendizaje por recepción el estudiante toma, recibe el contenido principal y lo relaciona significativamente con su bagaje interno. En el aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal de lo que ha de aprenderse se debe descubrir:

Todo el aprendizaje en el salón de clases puede ser situado a lo largo de dos dimensiones independientes: la dimensión repetición-aprendizaje significativo y la

⁹⁸Psicólogo y pedagogo de origen neoyorquino. Su contribución al principio constructivista se basa en el aprendizaje significativo. Uno de sus libros donde expone la relación entre las actividades en el aula, y los factores cognitivos, afectivos y sociales, es *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* publicado en 1968. La edición que fue revisada por nosotros es 1983.

dimensión recepción-descubrimiento...en realidad los dos tipos de aprendizaje puede ser significativo (Ausubel, 1983, p.17).

En el aprendizaje por recepción el contenido de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final, el alumno no hace ningún descubrimiento sólo se le exige que internalice o incorpore el material, por ejemplo: características de la globalización y del modelo neoliberal. En el aprendizaje por recepción y repetición, la tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización. Existen tipos de aprendizaje de transición, por ejemplo, el aprendizaje de representaciones o el aprendizaje de los nombres y los objetos, los eventos y los conceptos.

Ni uno ni otro son absolutos, sostiene Ausubel, mantienen un continuo si y solo si el estudiante tiene disposición de relacionar significativamente la nueva información con la que ya tiene y que conforma *su estructura existente de conocimiento*; también si el material es *razonable o sensible* que se relacione con la estructura cognoscitiva del estudiante, éste último aprendizaje es *potencialmente significativo*.

Ausubel hace una aclaración respecto al aprendizaje, a las condiciones en que se da el mismo y el papel sustancial que tiene el alumno. Es importante esta distinción porque abre la visión de incluir realidades diferentes en una diversidad multicultural no homogénea y que hay que considerar, como se afirma en el siguiente párrafo:

La distinción entre los aprendizajes por recepción y por descubrimiento, no tiene que ver absolutamente nada con las dimensiones significativo-repetitivas del proceso de aprendizaje, ambas suelen ser confundidas. A esta confusión obedecen las extendidas pero injustificadas creencias de que el aprendizaje por recepción es invariablemente repetitivo y que el efectuado por descubrimiento es inherente y forzosamente significativo. Ambas suposiciones reflejan...la creencia...de que el único conocimiento que se posee y entiende realmente es aquel que uno descubre por sí mismo. En realidad cada distinción (aprendizaje repetitivo en contraste con significativo y por recepción en contraste con

descubrimiento) constituye una dimensión completamente independiente del aprendizaje...el aprendizaje por recepción y por descubrimiento, pueden ser o repetitivos o significativos, según las condiciones en que ocurra el aprendizaje...en ambos casos hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que el alumno ya sabe...(Op. Cit. p. 37).

Para que se logre un aprendizaje significativo se requiere del alumno: disposición y actitud abierta para el aprendizaje, capacidad intelectual propia. Del docente se requiere: la participación atenta, planeada, comprometida, De esa forma el aprendizaje es posible porque hay procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y porque los mecanismos de influencia educativa guían, orientan y promueven el aprendizaje, enseñando a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.

Los estudiantes desearían que sus docentes acercaran el conocimiento escolar al mundo real y a la esfera de sus intereses o motivos, que los apoyaran realmente a comprender lo que tienen que estudiar, para no tener que aprender de memoria contenidos que les resultan ajenos. (Díaz, 2010, p. 34).

3.1.3 Significado simbólico

Jerome Seymour Bruner (1915-2016)⁹⁹ se va a referir a la construcción de *significados* como uno de los aspectos fundamentales de la psicología humana debido a que, para comprender al hombre, hay que comprender, dice, cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales; y comprender la forma que esos estados intencionales pueden plasmarse mediante

⁹⁹ Profesor de Psicología y director del Centro de Estudios Cognoscitivos de la Universidad de Harvard. Nació en New York, Estados Unidos de América. El libro que consultamos es *Hacia una teoría de la Instrucción*, publicado en 1966. Bruner tardó cinco años en redactarlo. Desarrolló su teoría haciendo referencia a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La edición que nosotros revisamos es del año 1972. También revisamos: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Edición 1991.

la participación en los sistemas simbólicos de la cultura constitutiva de la mente. El significado adopta una forma pública y comunitaria simplemente por estar en la vida. Significados culturales que guían y controlan nuestros actos individuales.

Es la cultura...la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo...imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes (Bruner, 1991, pp. 53-56).

El rasgo más peculiar del ser humano es que aprende. El aprendizaje es algo tan profundamente engranado en el mecanismo humano que es casi involuntario y los investigadores del comportamiento humano han especulado, incluso, que nuestra especialización como especie es la de aprender...el hombre nace en el seno de una cultura, una de cuyas funciones principales es la conservación y transmisión del pasado aprendizaje (Bruner, 1972, p. 150).

Bruner parte de la psicología cultural, desde una perspectiva antropológica y una postura de “observador participante” y define a la “psicología popular” (creencias, deseos y significados) como el *sistema mediante el cual la gente organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social*, y recupera lo ya sabido sobre la adquisición de la cultura al tiempo que se aprende a usar el lenguaje para la construcción del significado en el sistema cognitivo, cuyo principio de organización es narrativo más que conceptual.

Jerome Bruner va a dirigir sus aportaciones a las formas de la lingüística y a explicar la división entre el mundo “interior” de experiencia y un mundo “exterior” autónomo. En el primero hay un dominio del Yo, donde somos responsables, tenemos el control de los estados intencionales; mientras que, en el dominio desde fuera, el dominio es de la naturaleza, se escapa del control humano. Existe un dominio intermedio entre o humano y la naturaleza, una forma indeterminada donde la psicología popular elabora una interpretación en un mundo de significados, imágenes y vínculos sociales. Las narraciones se construyen cuando las creencias constitutivas de la psicología popular resumen cómo son las cosas y

también cómo deberían ser. En el ámbito escolar el alumno transforma tres sistemas de procesamiento de la información en modelos de la realidad representada en la acción, imágenes mentales y lenguaje.

Esta perspectiva teórica servirá para rescatar el procesamiento del lenguaje ya que a los alumnos se les pide que pregunten y escriban.

3.1.4 Reflexión en la acción. El conocimiento está en la acción.

Desde la perspectiva de la práctica, contraria a la racionalidad técnica del positivismo, es la Reflexión en la Acción de Donald Schön (1930-1997)¹⁰⁰. Su propuesta la retoma de John Dewey, quien partió de un método lógico, ético, empírico para vincular saber y saber hacer; concibió a la escuela experimental en una institución social donde se desarrolla una vida comunitaria educativa, en una constante interacción de cooperación social, intercambio de experiencias que hace mejores ciudadanos porque relacionan la experiencia escolarizada con la experiencia significativa en un aprender haciendo.

Sobre esta raíz intelectual, Schön, en su tesis doctoral, desarrolla una aportación a la Teoría de la enseñanza y el aprendizaje del profesional reflexivo: el conocimiento está en la acción, en la formación en y para la práctica. Práctica que a su vez se conforma del aprender haciendo, tutoría y la reflexión para la acción. La acción de pensar lo que se hace mientras se hace, es el resultado de un proceso que conlleva los siguientes pasos: selección, descripción, análisis, valoración y reconstrucción. De acuerdo a lo anterior, el conocimiento en la acción, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, nos conduce a realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas, en nuestras acciones. Con ello hace referencia a la secuencia de operaciones y procedimientos que ejecutamos, indicios que observamos y a las reglas que

¹⁰⁰ Nació en Boston, Massachusetts EUA. Filósofo y profesor. En su tesis doctoral retoma el *aprender haciendo* de Dewey. Revisamos su libro, que se publica por primera vez en 1983, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Edición 1992.

seguimos, a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras teorías de la acción.

El interés por la música lo llevó a valorar la experiencia, el aprendizaje y la práctica para mejorar el desempeño y ser un profesional reflexivo. Schön concibe al proceso reflexivo de una forma integral en la práctica, en la realidad de todos los días reflexionar sobre la acción retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción, nuestra acción de pensar, sirva para reorganizar lo que estamos reflexionando en la acción.

En medio de la acción puede uno inventar procedimientos para resolver el problema, descubrir errores y realizar correcciones. Esto implica prestar atención, la reflexión resulta consciente debido a que posee una función crítica, como efecto de la respuesta reflexión acción. Menciona la topografía de la práctica profesional: el “terreno teórico y técnico” y el “terreno pantanoso” que es el de mayor interés. Esta analogía nos ubica en la diferencia que hay entre la teoría y la práctica social, concretamente; el desafío es descender al “pantano”, a la práctica social, porque hay un vacío entre el conocimiento profesional y la realidad.

La reflexión nos conduce a pensar sobre la práctica, también sobre los sentimientos. Las situaciones adversas en la dificultad del aprendizaje de los estudiantes solo es el reflejo de la propia incapacidad en la enseñanza. A nivel psicopedagógico sirve de alto para pensar sobre lo que se está haciendo, a nivel social, a nivel individual servirá para darse cuenta de la importancia del conocimiento histórico, del papel que como sujetos históricos tenemos docentes y estudiantes en la formación de conciencia.

3.1.5 Aprendizaje Situado

El *aprendizaje situado* es un enfoque didáctico que destaca la actividad en contexto, reconociendo el aprendizaje escolar como un proceso de enculturación donde los estudiantes se integran a una comunidad de práctica social. De esta

forma se expresa Frida Díaz Barriga¹⁰¹. Los criterios pedagógicos del aprendizaje situado remiten al contexto social como el factor clave de todo aprendizaje una forma de crear significado desde las actividades cotidianas. Existe una distinción respecto a las perspectivas teóricas que ubican al contexto social como un escenario “externo” al proceso educativo, donde se concibe al educando como un sujeto que desempeña un papel puramente “reactivo” frente a un conjunto de circunstancias “dadas” por un medio ambiente circundante.

Diana Sagástegui¹⁰² se expresa así de lo “situado” del aprendizaje hace referencia a un principio básico: la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones, estos constitutivos son el resultado de la relación dinámica entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad. (Sagástegui, 2004, 31).

De acuerdo a este planteamiento, los fundamentos del aprendizaje situado proceden de la naturaleza social del conocimiento, logrando un decantamiento de diversas aportaciones y enfoques disímiles, pero coincidentes: la filosofía del lenguaje, la antropología, la fenomenología, el constructivismo, la sociología del conocimiento, la etno metodología y la psicología cognitiva. El modelo raíz de este enfoque es el de Dewey que se basa en una auténtica educación a través de la experiencia, también del contexto sociocultural al que hiciera referencia Vygotsky como un proceso interactivo de enculturación¹⁰³. Partir del sujeto como ser social,

¹⁰¹ En el año 1997 sale a la luz su libro en coautoría con Gerardo Hernández Rojas: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Hemos revisado la tercera edición del año 2000.

¹⁰² La doctora en Antropología Social Diana Sagástegui Rodríguez forma parte del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es profesora numeraria en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es autora de 12 artículos, 9 capítulos de libros y ha editado 3 libros. El artículo que leímos es: *Aprendizaje Situado*, del año 2004, en la Revista digital REDALYC.

¹⁰³ Término que utiliza Sagástegui y que habría que revisar en el marco de la conceptualización histórica de Wallerstein de Sistema mundo porque estamos viviendo en una “integración” que borra diferencias culturales homogeneizando a la sociedad, Sin embargo, el sistema se sostiene porque se mantiene la gran diferencia entre los que poseen su fuerza de trabajo y los que cuentan con el gran capital.

En un contexto determinado, cómo conocemos, lo que conocemos y su significado, así el aprender y hacer es un proceso multidimensional de apropiación cultural que involucra pensamiento, acción y afectividad, generando un aprendizaje significativo porque se toma en cuenta la experiencia personal, activa y directa que refuerza, ilumina y asimila un aprendizaje cognitivo.

En la historia del aprendizaje desde el punto de vista psicológico, existe un punto de inflexión decisivo en el campo de la psicología y la antropología que tiene lugar cuando los análisis sobre la cognición humana pusieron de relieve su naturaleza “distribuida” (los modos de concreción se encuentran fuera del cerebro) y “situada”; fue entonces cuando se estableció el marco desde el cual se pudo formular la noción de aprendizaje situado, al cuestionar la separación que establecía entre sujeto cognoscente y entorno social, entre cognición y cultura (Sagástegui, 2004, 32).

El carácter situado de la cognición es el reconocimiento de la naturaleza necesariamente indeterminada de la actividad humana y de su poder creador, de esta forma un conocimiento o problema planteado depende del significado que le den las personas de acuerdo a su experiencia, sus saberes, su situación concreta; que se inscribe en un proceso colectivo cultural.

En el contexto escolar el aprendizaje situado consiste en plantear dilemas y problemas, tomar decisiones sobre la resolución de situaciones concretas. Exige actividades creativas de interpretación del mundo, siempre desde las situaciones reales y auténticas, en donde los estudiantes están inmersos, con otras personas y sus expresiones socioculturales como el lenguaje, la tecnología, las relaciones con compañeros, familia, amigos, etc.

Para una concreción del Aprendizaje Situado en el aula habrá que considerar tres exigencias:

La Zona de Desarrollo Próximo de Vygostsky,

1. guiando y apoyando la experiencia a través de un proceso de andamiaje, término que debe ser entendido como la mediación interpersonal y asociada a una tarea; cuyas características son: proveer apoyo, funciona

como una herramienta, extiende el rango de actividad, le permite realizar una tarea que de otra forma sería imposible y es usado selectivamente cuando sea necesario; (Sagástegui, 2004, p. 38).

2. reconocer las racionalidades y subjetividades

Según Sagástegui, el concepto de aprendizaje situado representa un reto más que un modelo, porque el desafío pedagógico consiste en hacer del contexto escolar un espacio social de conocimiento. En la Propuesta pedagógica doy cuenta de este desafío. Si el grupo escolar es una comunidad de práctica porque en el conviven a diario seres sociales y como premisa fundamental es que esos seres están ahí para aprender, conocer y dejar ver sus saberes y el principal centro de interés es el aprendizaje social, el aprendizaje grupal, desde lo que cada quien es, se construye una identidad de grupo, de pertenencia al salón, materia, horario.

Los elementos que integran a esta teoría social del aprendizaje son: significado, práctica, comunidad, identidad. Si logramos que haya un compromiso grupal para la construcción del conocimiento colectivo tendrá significado el aprendizaje y una razón más para seguir construyendo grupalmente en esta comunidad de práctica.

Pero no queramos circunscribir al alumno al aula, es cierto el aula es el espacio multidimensional pero los estudiantes, así como nosotros los docentes y la población en general, estamos inmersos en una realidad avasalladora y voraz bajo la égida capitalista, dinámica económica, política y social que no podemos y no debemos dejar afuera del salón de clases, porque somos reflejo de esa realidad y debemos aprovechar para hacer conciencia de ello a los alumnos.

3.1.7 Teoría humanista de la docencia

La teoría humanista representada por Carl Rogers, (1902-1987)¹⁰⁴ resalta el carácter humano en la relación docente-alumnos. El estudiante, un ser humano en crecimiento físico, mental y emocional se enfrenta a procesos de aprendizaje, desaprendizaje y re-aprendizaje debido a su permanente búsqueda, constante creatividad y curiosidad que lo pone de cara a nuevas experiencias. El profesor también desde su sensibilidad, valores, emociones, ética; se relaciona con sus alumnos.

En la teoría del aprendizaje con enfoque humanista, el maestro es respetuoso, se interesa en el alumno, es empático y abierto, es auténtico, fomenta la cooperación de los alumnos. A su vez el alumno tiene iniciativa y autodeterminación y un potencial de energía para la práctica y solución de problemas. Tiene sentimientos, afectos, intereses, valores y deseos de participar activa y responsablemente en su aprendizaje.

En el proceso educativo se propicia el aprendizaje, esta conceptualización de Rogers la retoma Morán (2015) para señalar que los alumnos aprenden por sí mismos lo que les es significativo, de acuerdo a su ritmo, a su estilo, percepción y nivel de asimilación. De tal forma que los aprendizajes sólo serán significativos si hay una vinculación con su realidad o lo que es importante para ellos, en un ambiente de respeto, sin escarnios ni descalificaciones, se favorece el aprendizaje. La participación activa del alumno, facilita el aprendizaje, porque aprende haciendo, se involucra y experimenta una vivencia integradora.

¹⁰⁴ Nació en Chicago, Illinois, EUA. Su contacto con la tierra le va a permitir interesarse por estudiar Ciencias Agrarias, posteriormente indagará en la Teología, estudiará Historia y Psicología. Junto con Maslow desarrollan la Teoría humanista. Escribe alrededor de 15 libros. Hemos revisado uno de ellos: El proceso de convertirse en persona publicado en 1961. La edición a la que tuvimos acceso es del año 1993.

3.2 Consideraciones sobre la estrategia pedagógico-didáctica

- **Supuestos teórico-metodológicos**

Es en la práctica docente donde la educación tiene sentido, donde se concreta la *planeación didáctica* entendida como la *organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno...quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación* (Morán, 2015, p. 113).

La perspectiva didáctica de donde partimos es la *didáctica crítica* que es dialéctica ya que se renueva constantemente en *los momentos de ruptura y reconstrucción* (Morán, 2015, p.130), se centra en el proceso, no solo en el resultado, promueve la participación de los estudiantes como seres individuales en interacción con el grupo al que pertenecen y en el cual se comprometen como grupo, en un trabajo de colaboración que genera experiencias significativas.

De acuerdo a este enfoque, se considera a la metodología como la articulación de técnicas y procedimientos en los diversos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que en su expresión más amplia corresponden a la apertura o introducción, desarrollo y cierre o culminación.

La *didáctica crítica* se apoya en acciones docentes en torno a una metodología de investigación participativa como una primera orientación para el trabajo interdisciplinar y colegiado. En este enfoque, el aprendizaje no se concibe como algo individual sino como una responsabilidad del grupo, la base es una didáctica grupal donde las estrategias son el cómo, las técnicas, los elementos metodológicos que propician el aprendizaje individual y grupal.

Así, Carolina Pérez Juárez¹⁰⁵ considera las funciones del profesor desde la ubicación del curso, definición de objetivos de aprendizaje, seleccionar información, diseñar actividades para transmitir y elaborar información, para evaluar aprendizajes, durante todo el proceso; define criterios de acreditación, elabora su programa y prepara el encuadre de las primeras sesiones.

Los componentes de la instrumentación didáctica, de acuerdo a la *didáctica crítica* son: los objetivos, los contenidos, las actividades o situaciones de aprendizaje y la evaluación.

Objetivos

Los objetivos pueden ser informativos: conocer, comprender y aplicar; mientras que en los formativos se pretende la adquisición o fortalecimiento de valores para que el estudiante logre sentirse un sujeto en la libertad de aprender, confiado y seguro que es respetado, escuchado, y tomado en cuenta en las decisiones del grupo como un acto de socialización.

Contenidos

Los contenidos están instrumentados desde la planeación institucional, cayendo en el enciclopedismo y el detalle minucioso sin considerar los significados en la vida del adolescente. La idea desde la perspectiva de la didáctica crítica es que los contenidos sirvan para la reflexión de profesores y estudiantes en la construcción de aprendizajes que le sirvan para la vida y para un conocimiento con sentido.

Aprendizajes

¹⁰⁵ Esto lo escribió esta autora en la Unidad: Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica” en: Pansza, Pérez y Morán. Fundamentación y Operatividad de la Didáctica, Gernika, 1993.

Para Marta Pasut¹⁰⁶ el aprender es un proceso activo por parte del sujeto, el trabajo grupal influye en el desarrollo intelectual del que aprende. El aporte de distintos puntos de vista contribuye a la estructuración del pensamiento, se aprende mejor lo que interesa, lo que motiva, lo que se relaciona con uno mismo.

Las actividades de enseñanza juegan un papel fundamental en la consecución de aprendizaje *no es suficiente definir los aprendizajes como un proceso dialéctico, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento*, (Morán, 1993, p. 9).

Invita a ir más allá del discurso retórico y aparente para concretar en estrategias esta experiencia necesaria para que se produzca el aprendizaje y que profesoras y profesores dejen de ser mediadores para asumir el papel de generadores, alentadores del aprendizaje en una relación cooperativa y colaborativa.

De esa forma la didáctica grupal como fuente de experiencia de aprendizaje, donde la participación de los estudiantes sea significativa, *donde se les deje de considerar como objeto de enseñanza para reconocerlos como sujetos de aprendizaje*. Como seres sociales no entes individuales. Si bien es cierto que cada individuo tiene su historia personal, también es cierto que estas individualidades se desarrollan en sociedad, insertos, conformados socialmente. *Donde la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal*. Queremos hacer notar que esta cita es de Rafael Santoyo¹⁰⁷ (p. 30).

¹⁰⁶ En “Acerca del taller. El aula un taller”. En *Antología* del Mtro. Porfirio Morán Oviedo. 2015

¹⁰⁷ “Apuntes para una didáctica grupal” en *Antología*. Op. Cit.

En el aprendizaje grupal se obtienen dos aprendizajes: la apropiación de un saber específico y el resultado de la interacción con el grupo al estar aprehendiendo, haciendo suyo el objeto de estudio.

*La meta última de educar es hacer crecer, es lograr que quien aprende no dependa del profesor o de otras instancias. Aseveración de Guillermo García¹⁰⁸ al hablar del vínculo de dependencia¹⁰⁹ que habrá que transformarlo en vínculo liberador, con la convicción de que la educación es *germinalmente liberadora*, siempre y cuando haya una práctica efectiva de la educación, pero no como ha venido ejerciendo su papel de transmisora y conservadora de ideologías de opresión y represión.*

Luego entonces, los aprendizajes se consiguen a través de estrategias didácticas. Ahondemos en ellas comenzando por definir las y aclarando cuál es su función en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como los criterios de selección y diseño.

La búsqueda y el diseño de técnicas se orientan a la investigación crítica, que exige un trabajo creativo, análisis y reflexión crítica de múltiples relaciones e integración del conocimiento (García, 2015, p. 52).

Estrategias docentes para el logro de aprendizajes. Su definición

Las estrategias didácticas son procedimientos, técnicas, actividades de aprendizaje, mecanismos que conducen y propician experiencias participativas de los estudiantes. Son la conjunción de objetivos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos didácticos. (Morán, 2005, p. 129).

¹⁰⁸ “La relación pedagógica como vínculo liberador. Un ensayo de formación docente” en *Antología* Op. Cit.

¹⁰⁹ Antes de leer a Guillermo García, había leído a Esther Carolina Pérez y pensé que le faltaba ser explícita al hablar del vínculo de dependencia: el alumno supeditado a los designios del profesor o desde otra lectura el alumno supeditado al medio social, familiar, escolar. En realidad, es una cara de ambas, por eso este grupo de expertos escriben sobre la urgente desvinculación enajenante y hablan del vínculo liberador.

Procedimientos que el que enseña utiliza de forma reflexiva y flexible para promover aprendizajes significativos. Estos medios o recursos son ayuda pedagógica en la actividad constructiva de los alumnos. *Es, a fin de cuentas, la forma de ser profesor, de impartir y llevar su curso* (Zarzar, 1983, p. 9), son parte de la instrumentación didáctica grupal y como tal son parte de una concepción grupal del aprendizaje.

Frida Díaz Barriga, señala que las estrategias promueven aprendizajes significativos, que son procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables.

Liga el uso de estrategias con la ZDP de Vygotsky, lanza una pregunta: ¿cómo puede conseguir el profesor (a través de qué tipo de estrategias, interacciones y recursos educativos) que el alumno llegue a hacer lo que por el momento no consigue hacer cuando actúa por sí solo (con sus propios medios y recursos personales).

Función

Existen tres momentos en los que podemos utilizar estrategias para el aprendizaje: apertura, desarrollo y culminación (Morán, 2015, p. 130)¹¹⁰

En la apertura, la función de las técnicas es el de aproximar al estudiante al objeto de conocimiento, ya que están orientadas a brindar un panorama general del tema a estudiar, *lo que implica seleccionar situaciones que permitan al estudiante vincular experiencias anteriores con la primera situación nueva de aprendizaje. Esta síntesis inicial (general y difusa) representa una primera aproximación al objeto de conocimiento*

¹¹⁰El autor enlaza su exposición con el planteamiento de Azucena Rodríguez quien describe estos tres momentos metódicos.

Durante el desarrollo, las estrategias tienen la función de analizar el objeto para identificar sus elementos, pautas e interrelaciones, encaminándose a dos sentidos: búsqueda de información y trabajo con esa información, *lo que significa hacer un análisis amplio y profundo y arribar a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y generalización de la información. Estos procesos son los que permiten la elaboración del conocimiento.*

Finalmente, en el momento de culminación (o cierre) la función de las actividades de aprendizaje, se dirigen a reconstruir el objeto de conocimiento, *esta síntesis no es final, sino que a su vez se convertirá en síntesis inicial de nuevos aprendizajes.*

Una de las funciones más importantes de las estrategias, es que son mecanismos de evaluación, entendiendo a ésta como un *proceso inminentemente didáctico*. Ya que nos habla del logro o no de los aprendizajes, a los estudiantes les permite clarificar sus propios aprendizajes, así como advertir y corroborar sus habilidades; también, podemos verificar y tener evidencia del avance o no de los estudiantes, de la necesidad de ajustarlas y con ello mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las estrategias se deben contemplar los aprendizajes esperados.

Crterios

Los criterios y consideraciones que hay que tomar en cuenta al seleccionar, diseñar y poner en práctica las estrategias (Morán, 2015), (Díaz, 2010), (Pérez, 1993) son las siguientes:

- Características generales y contexto del grupo.
- Ser apropiadas al nivel de madurez y experiencias previas. Estableciendo el vínculo entre conocimientos previos y conocimientos nuevos.
- Participación e involucramiento de los alumnos.

- Generar en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo. Interacción entre alumnos.
- Hacer uso del lenguaje en la intersubjetividad entre docentes y alumnos para recontextualizar y reconceptualizar.
- Realizar ajustes y modificaciones al Programa de estudio: Propósito, conceptos, bibliografía.
- Determinar previamente los aprendizajes a desarrollar. Promover aprendizajes de ideas básicas o conceptos fundamentales.
- Tener claridad de la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con el trabajo de equipos y sesiones plenarios.
- Incluir diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etcétera. Así como diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales y modelos reales.
- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional.

Tipos y modalidades

Las estrategias didácticas no son recetas inflexibles a seguir, son guías para ser ajustadas de acuerdo a las circunstancias, al objetivo del aprendizaje, al nivel educativo.

De acuerdo a Carolina Pérez Juárez¹¹¹, el trabajo creativo, crítico, analítico como una responsabilidad colegiada fomenta una orientación investigadora. Pero no es tarea fácil, se necesita creatividad y apertura no anquilosamiento y cerrazón, se necesita interés y visión en una didáctica crítica que conlleva una investigación participativa.

Una perspectiva de aprendizaje grupal hacia la investigación participativa que parte de la triada metodológica: objetivos-acciones-evaluación. La propuesta de Pérez parte de la sensibilización del grupo al trabajo grupal, poniendo énfasis en la comunicación y el diálogo. Sugiere técnicas de presentación que adoptan dos modalidades: la actividad informal tipo juego y la actividad formal tipo trabajo propiamente dicho. Es en la práctica como podremos articular estas propuestas y sabremos qué estrategia nos funcionó mejor que otra, qué mecanismo logró la integración grupal y cual nos sirvió para el trabajo individual.

El trabajo grupal no es una mera aglomeración de sujetos sino, la colaboración consciente de éstos, que propicia su participación respetuosa y responsable. Es posible trabajar con las resistencias, miedos, contradicciones, conflictos, ansiedad. Ante estas situaciones el profesor utiliza técnicas de concientización de lo que le pasa al grupo y logra que el grupo adquiera la habilidad de comunicación, interacción e integración grupal.

El *encuadre* es fundamental desde la primera sesión como técnica de participación grupal donde el grupo se compromete mediante ejercicios de comunicación. Zarzar¹¹², nos habla de dedicarle varias sesiones al *encuadre* y no lo considera una pérdida de tiempo para el logro del programa de estudios, al contrario, es una inversión, dice, debido al compromiso responsable que logran los alumnos

¹¹¹Escribió en 1993 “Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica” en: Operatividad de la Didáctica.

¹¹²“Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes” en *Habilidades básicas para la docencia*. Consultado también en *Antología* 2015.

También la observación participante, entrevista, círculos de investigación; así como la exposición y difusión de los conocimientos, a través de conferencias, mesas redondas, seminarios, debates.

En cuanto a la evaluación de los procesos y sus productos, la reflexión y autocrítica del grupo, la autora sugiere técnicas como el *diario de clase* y *señalamientos* en el proceso de grupo.

Por otra parte, Morán (2015) retoma, ente otros, a Paulo Freire en un artículo que nos invita a ser críticos y tener una visión profunda de la realidad en la que nos desarrollamos como individuos y como docentes. La pedagogía de la pregunta como estrategia de aprendizaje genera conocimiento, porque implica saber preguntar y tener argumento para hacerlo y para responder; preguntar es un arte porque lleva a pensar...

Interpretando el sentido de sus palabras, [Morán se refiere a Gadamer] preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables, primero porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento, y segundo porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede asimismo plantearse preguntas y posibles respuestas y a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos.

La pedagogía de la pregunta activa el pensamiento, abre el diálogo y es una forma de evaluación. Destaca la problematización como estrategia de una docencia renovada donde actúa el profesor de forma innovadora motivando al alumno al desafío, a la curiosidad.

Las razones por las que la pregunta es un recurso valioso y que no debemos descartar como estrategia de apertura, desarrollo o cierre son:

- Retomar y recordar conocimientos previos.
- Permite desarrollar la imaginación, pensar, crear e inventar o sugerir respuestas.

- Conducen a la búsqueda de la causalidad, profundizando en lo esencial y no solo en la superficialidad de las respuestas. Esto a su vez permite la multiplicidad desde diferentes ámbitos.
- Propicia la reflexión y el planteamiento de hipótesis.
- Favorece la expresión oral y escrita en la interrelación comunicativa entre estudiantes y de éstos con el maestro. Contribuyendo a la creación de un ambiente favorable de aprendizaje.

Frida Díaz Barriga, (2010), despliega una lista de estrategias de enseñanza,¹¹³ que divide en:

- Estrategias dirigidas a activar conocimientos previos, cuyas funciones son incitar a los alumnos a participar, opinar, explicar, dar razones. Son focos de atención que sirven de motivación a la escucha y al habla de los alumnos.
- Estrategias que integran conocimientos previos con los nuevos por aprender. Logran el procesamiento de la información al facilitar el recuerdo de conceptos, son el puente para que los alumnos tengan un soporte sólido que les permita asimilar el nuevo conocimiento.
- Estrategias discursivas y de enseñanza. En estas estrategias, se halla el discurso del docente que explica y convence, clarificando contenidos, estableciendo un diálogo con los alumnos por medio de preguntas-respuestas.
- Estrategias para ayudar a organizar la información. Éstas son efectivas porque mejoran los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje.

¹¹³Capítulo 5 del libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Díaz y Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc-Graw Hill.2000.

- Estrategias para promover la enseñanza situada. Se plantean situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes generando la participación del grupo en un trabajo colaborativo.
- Estrategias y diseños de textos académicos favorecen el aprendizaje porque tienen una estructura sistematizada, coherente y concisa de las ideas.

Evaluación

La evaluación constituye una pieza clave en el proceso enseñanza-aprendizaje no como mera medición que asigna una calificación numérica, sino como mecanismo de revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite cobrar conciencia de lo aprendido y de las formas de aprender para *recrear las experiencias significativas en nuevas situaciones de aprendizaje* (Morán, 2015, p. 97).

Desde la perspectiva de la Didáctica Crítica se trata de revisar el desarrollo de nuestra práctica docente y la aprehensión de aprendizajes en los alumnos, como parte del proceso integrador socializante que es la educación, donde está presente el acontecer humano en su carácter individual y grupal, de ahí la construcción de lo social, porque desde la individualidad cada quien asume su compromiso con el aprendizaje y desde el compromiso grupal se socializa ese compromiso.

Evaluar el proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento (Morán, 2015, p. 94).

La evaluación no solo la determina el profesor/a, el alumno aprende a evaluar sus actitudes, su nivel de compromiso, el logro de los objetivos, sus relaciones con el grupo, al profesor que es quien coordina el trabajo del grupo. El

alumno pasa de objeto de evaluación a sujeto de la evaluación porque involucrarlo es hacerlo partícipe de su propia formación (Pasut, p. 38).

Esta autoevaluación en realidad es un acto consciente, es el darse cuenta en un acto consciente de lo que se hace, qué se hace y qué queremos hacer. Es asumir la responsabilidad como sujeto y no como objeto manipulable. Si evaluar es comparar, valorar; autoevaluar es volver la mirada a uno mismo para ver cómo está y comparar con cómo se quería estar. Por lo tanto, la auto-evaluación es una forma de vida (Pasut, p. 39).

La coevaluación es un mecanismo de integración grupal donde se respeta al compañero que evalúa y al que es evaluado, la retroalimentación promueve la autocrítica y la apertura a observaciones que pueden enriquecer el trabajo individual y más aún el trabajo grupal.

A los ojos de la teoría constructivista se trata de una evaluación dinámica que toma en cuenta los procesos, más que los productos finales, la función de la evaluación no es aprobar o reprobar, es determinar líneas de acción en la práctica educativa para el logro del desarrollo cognitivo en la construcción significativa del conocimiento en los estudiantes.

Como vemos en la evaluación se trata de una revisión constante del desempeño del proceso en donde estamos involucrados estudiantes y profesores, con el fin de ajustar y mejorar, no de sancionar o estigmatizar, señalar y criticar para descalificar; al contrario, se trata de revisar los resultados para continuar con la formación y lograr enseñar y aprender significativamente, valorando los avances y revisando los retrocesos.

En las tres fases de la evaluación se requiere del acompañamiento constante del profesor hacia el educando.

Evaluación diagnóstica

Como sabemos la evaluación diagnóstica es el primer paso en la instrumentación didáctica en la apertura de un tema a tratar, es indispensable constatar los aprendizajes con los que llega el estudiante, para que ellos se den cuenta de lo que saben acerca del tema de estudio, y a nosotros nos permite ajustar el programa operativo, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del grupo, partiendo de los conocimientos previos que tiene, como un punto de integración a los nuevos conocimientos.

La evaluación inicial es un diagnóstico en el momento de apertura de un curso y en cada unidad temática. Esta implementación al inicio nos permitirá *detectar necesidades, intereses, inquietudes y aspiraciones*. Este primer acercamiento nos arroja información sobre el estudiante, no solo sobre el aspecto cognitivo, también acerca de aspectos familiares y sociales, es una oportunidad de conocerlo personalmente, de saber sobre sus habilidades y actitudes que ellos reconocen en un ejercicio de autoconocimiento.

Evaluación Formativa

En un segundo momento está la evaluación formativa o de seguimiento que es la que aplicamos durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, veamos:

Este tipo de evaluación será referencial, no definitiva nos revelará los avances, dificultades, errores de todo proceso de aprendizaje, nos dará señales de alarma cuando detectemos estancamientos o retrocesos, nos mostrará la diversidad de aptitudes e intereses existentes en el grupo, expresará los distintos ritmos de avance de los alumnos y nos permitirá hacer los reajustes necesarios a la planificación y a las estrategias empleadas en la enseñanza y el aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación son las técnicas que empleamos para registrar el proceso de aprendizaje, los procedimientos que los estudiantes siguen para construir el conocimiento: rúbrica, lista de cotejo,

Evaluación Acumulativa

En un tercer momento está la Evaluación Acumulativa o de confirmación (Morán) o Sumativa (Díaz) que se realiza al final del proceso de aprendizaje, verifica lo que consiguió el alumno en los aspectos cognitivo, procedimental y actitudinal, esto es, evalúa el saber, el saber hacer y el saber ser.

A este respecto abro un paréntesis para hablar sobre los exámenes porque se le ha dado un poder absoluto en la educación. Claudio Naranjo, psiquiatra chileno, es contundente al decir: *Sólo se le enseña a la gente a pasar exámenes no a pensar por sí misma. En un examen no se mide la comprensión, se mide la capacidad de repetir.*

Por un lado, está la evaluación a los alumnos a través de PISA 2009 que se enfoca en la competencia lectora que incluye seis habilidades: acceder, recuperar, integrar, interpretar, reflexionar y evaluar. La prueba se aplicó a 475 mil estudiantes de los 34 países miembros de OCDE y 31 países asociados. Se hace una comparación de México con 22 países incluyendo el Grupo Iberoamericano de PISA (GIP): Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay.

El análisis se hace a nivel nacional y por entidad federativa, aunque no en todas las variables, en una muestra de 38 250 alumnos (52% mujeres y 48% hombres) 1 535 escuelas. Se consideran tres aspectos: conocimientos y competencias, “contexto” de los problemas y actitudes y disposición hacia el aprendizaje. Se midió la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicarse, así como la habilidad de resolver e interpretar problemas de la vida cotidiana. El querer conocer cómo aprenden los estudiantes, cuáles son sus estrategias de aprendizaje, la búsqueda de la información en bibliotecas físicas o Internet, la motivación hacia la lectura y la incorporación de las nuevas tecnologías. Hubo una mejoría de 3 puntos respecto a PISA 2000.

Para PISA 2012, resulta interesante porque mide las capacidades matemáticas como: formular, emplear e interpretar, comprender el razonamiento y uso de conceptos, datos, así como de procedimientos para explicar y describir fenómenos. Se hace un comparativo con PISA 2003, como bien lo indica el propio informe. Se aplicó a 33 806 estudiantes de educación media superior, en su mayoría pertenecientes a la educación pública (87.7%), sobre todo en localidades urbanas (87.8%). Si observamos los resultados, México tuvo un avance de 28 puntos, desde la perspectiva de género los hombres aumentaron en 29 puntos mientras que las mujeres tuvieron 26 puntos. No obstante estos avances el 23% de la muestra que conforman los estudiantes mexicanos, se ubica debajo del nivel 1 y 32% en el nivel 1. ¿De qué nos hablan estos resultados? ¿Toman en cuenta el contexto socioeconómico en el que estudian los evaluados?

Por otro lado, está la mal llamada evaluación a los maestros. La OCDE y El Sistema Educativo Mexicano decidió “evaluar” para “mejorar” la “calidad” de la educación *Ninguna sospecha sobre planes y programas, desempeño docente y condiciones de estudio*, escribe en su material sobre los exámenes Manuel Pérez Rocha¹¹⁴.

Sabemos que al Estado no le interesa la educación se le tiene miedo a que la gente tenga voz y tenga conciencia. A la clase política no le interesa la educación, no está dispuesta a apostar por ella, dice Naranjo.

La fallida Reforma Educativa que se ha querido implementar sin la consulta a los maestros que son los involucrados directamente en el proceso de enseñanza bajo contextos económicos, políticos y socioculturales que nada tienen que ver con los que han diseñado su plan de evaluación y desdeñan, subestiman y amedrentan a los maestros comprometidos con sus comunidades.

¹¹⁴ Manuel Pérez Rocha, Los exámenes. Folleto No. 7, Colección Galatea. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. 2006.

Lamentablemente los exámenes forman parte del sistema de premios y castigos, inclusión o exclusión, reconocimiento o humillación, visibilidad en cuadro de honor o invisibilidad en la banca de los *burros*. Los exámenes han servido para amenazar, deberían servir para detectar, a estudiantes y maestros, de los logros, de los caminos a tomar para reforzar saberes y subsanar deficiencias. Ver a los exámenes como una experiencia educativa más, sin riesgos, sin amenazas, sin tensiones, sin humillaciones, sin revanchas, sin temores, angustias y ansiedad.

Los exámenes deben ser concebidos como una herramienta educativa, de donde se aprende de los errores. La evaluación se conforma de dos momentos: una cualitativa que es diagnóstica y formativa, que sirva para orientar, apoyar y consolidar el proceso educativo, con una clara intención pedagógica; por otro lado, la evaluación cuantitativa que asienta un código y da acceso a la certificación en títulos, grados y diplomas.

3.3 Proceso enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico

La aplicación de la teoría constructivista en el proceso enseñanza aprendizaje de la historia, es un herramienta teórico que nos permite aterrizar en un aprendizaje significativo del conocimiento histórico. Algunos psicólogos se han preocupado por el nivel cognitivo del estudiante y desde la psicología y la didáctica han hecho aportaciones que es conveniente revisar.

La enseñanza de la Historia exige fomentar habilidades en los estudiantes para la aprehensión del conocimiento histórico, sí, de acuerdo, el alumno necesita habilidades específicas de dominio para poder comprender la importancia y el

sentido de la Historia, habilidades que debemos fomentar para lograr conciencia histórica desde un asumirse como sujeto histórico en la sociedad.

Algunos autores se han dedicado a estudiar el porqué de la dificultad en el aprendizaje de la disciplina, han sido investigaciones enfocadas en descubrir y proponer formas para la enseñanza y el aprendizaje, desde el enfoque psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico.

Carretero¹¹⁵ va a delimitar las estrategias en las ciencias sociales y la Historia, debido a su complejidad y a las implicaciones que tiene el manejo de conceptos y las relaciones que se establecen entre los mismos por ejemplo las categorías espacio y tiempo, su significado así como la influencia en los hechos, va a requerir de una construcción cognitiva y evolutiva del adolescente que estudia la educación media superior y por el carácter discontinuo y diacrónico de los acontecimientos que ocurrieron en el pasado. Carretero habla de una dificultad que radica en las elaboraciones teóricas¹¹⁶ que no logran aterrizar a la comprensión y a que los alumnos le den un significado útil en su vida.

Distingue dos problemas en la enseñanza de la Historia

- a) El carácter epistemológico: la historia trata de explicar procesos sociales y lo que le afecta al hombre concreto
- b) Problemas instruccionales para la construcción del conocimiento histórico: el aprendizaje de la Historia entraña importantes dificultades como la capacidad de comprensión de la noción de tiempo histórico, conocimiento

¹¹⁵ Carretero es un psicólogo español, que indagó primero en los aprendizajes en ciencias experimentales y después se enfocó en cómo se enseña y aprende historia. Ha elaborado diversos artículos en coautoría con otros estudiosos.

¹¹⁶ Pero no son las elaboraciones teóricas que los psicólogos estigmatizan como las causantes del fracaso escolar y el alto grado de reprobación de las asignaturas de Historia, es la falta de conocimiento de los profesores, la ausente conciencia histórica y social que existe y las deficientes formas de enseñanza.

previo y nuevo conocimiento, relativismo cognitivo, procesos de razonamiento, comprensión de textos históricos.

El autor dice que la misión del historiador es semejante con la del traductor. Estoy totalmente en desacuerdo, el historiador es un científico social, tiene un método y un objeto de estudio, mientras que el traductor da a conocer en una lengua lo que se dijo o escribió en una lengua distinta. Considero que Carretero y muchos que no son historiadores parten de una historia positivista, basada en hechos y no logran trascender a la explicación crítica basada en procesos históricos multicausales.

Sugiere que, para el tratamiento y explicación de la causalidad, se utilicen estrategias que pueden ser:

- Aditiva donde se establecen causas de manera lineal y aislada.
- Narrativa donde se establecen causas unidas por “entonces” y “por tanto”.
- Analíticas que establecen nexos de conexión entre causas. Se requiere trabajar didácticamente las causas de corto, mediano y largo plazo.

Junto a Carretero, Ignacio Pozo, Mikel Asensio¹¹⁷ se preguntan ¿cómo puede lograrse el aprendizaje significativo de la Historia?

La respuesta es desarrollar un puente cognitivo, que en realidad es un organizador previo que consiste en ideas generales antes de abordar el tema para facilitar la asimilación por parte del estudiante. Los autores aseguran que existen paralelismos entre técnicas y estrategias, por ejemplo, las dramatizaciones y los juegos de simulación se ubican en estrategia por descubrimiento, (más adelante dirán que puede llegar a ser un acto pasivo de memorización) también

¹¹⁷ Ignacio Pozo es licenciado en Filosofía y Dr. en Psicología. Es profesor en la Universidad Autónoma de Madrid. Su línea de investigación tiene que ver con estrategias de aprendizaje. Ha escrito innumerables libros. Revisamos: “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia” en La enseñanza de las ciencias sociales. España. Visor.1998.

Mikel Asensio es profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, es experto en museología y ha trabajado desde 1979 con Mario Carretero.

constituyen, con la investigación en el aula y el análisis de textos, dos pilares fundamentales de la enseñanza activa.

Sugieren que las actividades para la enseñanza del tiempo histórico es recomendable distribuir las a lo largo del curso, no solo al inicio. Al decir que la enseñanza por descubrimiento en la labor de investigación por parte del alumno es el objetivo central de la enseñanza de la Historia, conminan a completar con procedimientos expositivos, dominio de los sistemas cronológicos, estudio del entorno y su integración a un enfoque pluridisciplinar de las ciencias sociales. Los instrumentos de análisis de inferencia propios de la Historia proporcionan al alumno ideas generales para comprender la vida relacionada a ellos, así como la organización social, para apreciar los cambios y la evolución a través del tiempo.

La estrategia didáctica predominante durante esta fase es la enseñanza receptiva significativa, acompañada de ejercicios de descubrimiento en relación con la sociedad contemporánea, así el análisis diacrónico de la vida social permitirá la organización cronológica-temática.

En el mismo sentido, la enseñanza de la Historia, dice Díaz Barriga¹¹⁸, demanda habilidades cognitivas de dominio específico del conocimiento histórico. Su enseñanza, requiere desarrollar en los alumnos, la capacidad de reconstrucción significativa de ese conocimiento histórico, la comprensión de los procesos de continuidad y cambio, desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información, así como la visión de lo que hace el historiador; para la conformación de valores y actitudes de respeto, valoración, sensibilidad ética y estética. Ese darse cuenta, no solo de los vestigios del museo o de zonas arqueológicas, sino de la presencia actual, en el aquí y en el ahora, de otras culturas y el reconocimiento que somos parte de esa historia.

¹¹⁸ En "Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato" en Perfiles Educativos, No. 82. México. 1998. UNAM/CESU

Desde un enfoque constructivista, Díaz contribuye a la enseñanza de la historia, revisando las habilidades cognitivas específicas que requiere la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, conocimiento social que reclama habilidades de dominio (microgénesis) para de esa manera contribuir al perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, razonamiento y juicio crítico en el alumno, tendientes a la formación de una visión comprehensiva del mundo y la formación de sujetos libres, autónomos y críticos, con una participación social comprometida. La necesaria creación de redes conceptuales que tengan significado y estén interrelacionados los contenidos declarativos, procedimentales, así como la formación de valores y actitudes de tolerancia, solidaridad, educación para la paz y cooperación.

Para lograr que los estudiantes construyan conceptos y categorías histórico-sociales básicos se requiere, según Díaz (1998) desarrollar en ellos las habilidades cognitivas específicas de: Tiempo histórico, Empatía histórica, Relativismo cognitivo, Explicaciones históricas y causalidad, Pensamiento crítico.

Tiempo histórico

Esta habilidad es compleja ya que el ser humano desarrolla la noción de espacio antes que la de tiempo, ¿por qué se requiere que el estudiante logre desarrollar esta habilidad? ¿Cómo lograrlo? Algunas estrategias sugeridas pueden ser: secuencias cronológicas, mapas históricos, líneas del tiempo, mapas conceptuales. Revisar usos y costumbres, vestimenta, música, fiestas, el pasado cercano al alumno, su historia de vida, su permanencia y cambio.

Empatía histórica

De acuerdo al planteamiento psicológico de Frida Díaz Barriga, es una Habilidad cognitiva y afectiva que ayuda a que los alumnos contextualicen y comprendan los motivos, las circunstancias; así como los factores endógenos y

exógenos de situaciones, decisiones y procesos del pasado. Algunas Estrategias sugeridas son el uso de analogías, paralelismos, dramatizaciones, lectura de textos literarios y bibliográficos, análisis de documentos y películas históricas. El alumno logra ser empático, aunque la crítica o la empatía se hace desde la actualidad.

Al respecto los estudiantes hacen una comparación creyendo que la vida de antes era peor o limitada, mejor dicho, de acuerdo a algunos estudios los jóvenes se creen en ventaja porque opinan que están mejor que antes, que la tecnología les da una ventaja suprema y que son “mejores”.

Relativismo cognitivo

Característica esencial del conocimiento histórico porque se vincula con la interpretación. Sabemos que no hay verdades absolutas ni unívocas. Hay una responsabilidad de asumir una ideología.

Algunas habilidades interpretativas son:

- a. Encontrar debilidades del autor en el texto
- b. Comparación de textos para encontrar inconsistencias entre ellos
- c. Detección de omisiones del autor
- d. Debate para encontrar salida a los conflictos.

Díaz Barriga señala que los autores (Carretero y Pozo) que investigaron esta habilidad sugieren:

- Contrastar un mismo hecho en varios documentos
- Contextualizar
- Debatir con argumentos y contra argumentos
- Hacer dramatizaciones (role playing)

- Escribir ensayos y valorar las fuentes utilizadas

Explicaciones históricas y causalidad

Tiene que ver con la relación causa-efecto y con los tipos de explicación: intencional (acciones y motivos personales, protagónicos) y estructural (explicación del contexto sociopolítico, económicos y cultural). Como sabemos, hay una multicausalidad desde los ámbitos políticos, económicos, sociales, culturales, internos y externos.

Las estrategias que podemos utilizar para fomentar esta habilidad de dominio son los cuadros comparativos, mapas mentales, esquemas integradores, así como la enseñanza reflexiva.

Pensamiento crítico

¿Qué se quiere lograr con esta habilidad? ¿Que el alumno emita juicios, haga análisis, razone y proponga soluciones? Creemos que sí, pero no es suficiente, tampoco lo es que solo sea rebelde e inconforme. Todos queremos ver cumplido ese propósito: la criticidad en el pensamiento de nuestros estudiantes.

Frida (1998, p. 23) indica que esta habilidad es un pensamiento de alto nivel que tiene que ver con otras habilidades (deducción, categorización, emisión de juicios) que conlleva habilidades valoral-afectivas y de interacción social, que

implica conocimientos y actitudes afectivas y sociales como el saber escuchar, debatir, respeto, tolerancia, asertividad autoconocimiento y capacidad para colaborar; También el uso de la lógica en la indagación de razonamientos y capacidad de reflexión.

Como vemos el pensamiento crítico no es una habilidad aparte, es la integración de otras tantas (habilidades analíticas y micrológicas) para arribar a un segundo nivel que permite un *sentido holístico de racionalidad que corresponde al razonamiento dialéctico y dialógico*.

Varios autores han realizado estudios del pensamiento crítico utilizando el *conocimiento situado* en escenarios reales. Las partes constitutivas de la argumentación, como un elemento fundamental en el pensamiento crítico son:

Propiedades y cualidades del conocimiento, explicación teórica, evidencia de lo que se asevera o juzga (oral y escrita), evaluación o juicio, definir postura.

El fomento de la lectura y comprensión, así como de redacción, está relacionado estrechamente con el desarrollo del pensamiento crítico. Con base en el estudio que realizó Díaz Barriga en el CCH, podemos retomar los pasos para coadyuvar al desarrollo de la habilidad pidiendo que los alumnos: lean textos con visiones contrapuestas, identifiquen la idea central de autor, cuál es el argumento, la explicación que hace el autor, la postura u opinión del alumno.

Los rasgos que caracterizan a un pensador crítico, según Díaz son: estar informado, capacidad de reflexión, analiza las situaciones, identifica los argumentos, objetividad, tiene criterio propio, sabe escuchar, busca alternativas.

Un pensador crítico es propositivo porque: tiene visión de fondo sobre acciones, interpretaciones y consecuencias; autoevalúa el qué, el cómo y el por

qué de sus palabras y actos; como ser humano razona y siente y sabe diferenciar la razón de la emoción; distingue los intereses personales de los sociales; es honesto ante sus debilidades y reconoce sus fortalezas; razona las decisiones.

Hemos revisado los principios constructivistas que servirán de base teórica para el diseño de la planeación didáctica. Tenemos las herramientas para impulsar conocimiento histórico y suscitar, promover las habilidades de dominio que exige la enseñanza de la Historia. Fomentar estas habilidades en los estudiantes facilitará la aprehensión del conocimiento histórico y la generación de conciencia histórica.

Capítulo 4. ¿Cómo se construye el conocimiento histórico?

4.1 Propuesta metodológica de enseñanza de la Historia.

Preámbulo

Arribamos a la concreción de una propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior. Se plantea por un lado la *Propuesta general de enseñanza*, que servirá para la implementación Metodológica, en términos generales, para el desarrollo de cualquier tema en grupos asignados o para las prácticas docentes que validen la propuesta; posteriormente se presenta la propuesta de Planeación Didáctica específica de una Unidad del Programa de Historia de México en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

La propuesta es que en la Historia que se imparte en la UNAM, en particular en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en Historia Universal y en Historia de México, en sus respectivas unidades temáticas; los aprendizajes estén encaminados a la formación de *conciencia histórica* en los alumnos. Conciencia de su ser histórico, conciencia de su papel actual, desde su ser adolescente que comprende su presente porque conoce su pasado, conciencia de la importancia de la Historia como ser humano. Conciencia de lo que le toca hacer, de tal manera que a docentes y estudiantes les debe quedar claro que:

- El presente tiene su origen en el pasado
- Las sociedades no son estáticas, hay cambios y también permanencias.
- La causalidad da elementos de análisis para la comprensión de procesos históricos.
- Forma parte de la sociedad y del proceso de transformación.
- El pasado lo constituye y por eso es un ser social, un sujeto histórico.
- Él tiene un nivel de responsabilidad, junto con la sociedad, de la construcción del futuro.

- Es parte del movimiento histórico.
- Debe decidir qué postura tomar: participar o ser indiferente.
- Sus actos son formas de hacer o dejar de hacer. Cuestionarse si lo que hace permite la continuidad de las cosas o promueve una transformación.

A nivel de concreción y en términos generales hago la siguiente propuesta para la enseñanza del conocimiento histórico y lograr aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes descubrir, construir y enriquecer sus conocimientos necesarios para su conciencia de humanidad, de capacidad transformadora, abierta a la razón y a los cambios.

Esta propuesta es una llamada de atención a abrir la conciencia. Tenemos en nuestras manos la responsabilidad de ayudar a los estudiantes desde su nivel cognitivo, queremos que piensen como adultos cuando apenas están descubriendo la vida, queremos que obedezcan mecánicamente apagando su inquietud indagadora. Aprovechemos la oportunidad que tenemos de formar seres con *conciencia histórica*, para que puedan tener una conciencia de su papel histórico. Comencemos con lo básico: el lenguaje escrito y hablado, la materialidad de la sobrevivencia, su gusto por la música, la observación de la imagen.

Por lo tanto, sugiero, en términos generales poder partir de la exposición de imágenes, lectura de textos, música. Desde un punto de vista multidisciplinario los alumnos adquieren una visión integradora y significativa para comprender la importancia de la Historia desde el Lenguaje, la Escritura, la Música. En ese sentido en Historia Universal podemos valorar geográfica, económica y socialmente la necesidad del intercambio y entonces nos vamos a la revisión del papel de la escritura y la aparición de la moneda para los intercambios mercantiles; el surgimiento de la escritura cuneiforme, las anotaciones en tablillas de barro de los fenicios para registrar el número de tierras y hasta dónde llegaban las fronteras, por ejemplo.

La Historia que se enseña debe ser sustancial, no sinteticemos la carrera de Historia a los bachilleres. Partamos del contexto de los alumnos: la escritura, la imagen y la música.

En cada Unidad temática, abordar desde estas tres fuentes, el contexto económico, político, social, por supuesto, cultural con una visión de vida cotidiana donde se concretiza la materialidad de las civilizaciones y la vida de los pueblos todos los días.

Sugiero que en cada tema se aborde la relación escritura-historia como la capacidad humana de generar palabras y simbolizarlas en escritura y que podamos conducir a los estudiantes hacia la reflexión sobre lo que hemos hecho del lenguaje, riqueza humana sustancial del hombre de hablar y escribir. Podemos aprovechar nuestra labor de enseñantes de una de las asignaturas fundamentales para seguir siendo humanos.

4.2 Elementos que componen la instrumentación didáctica

4.2.1 Objetivos

El objetivo general en la enseñanza de la Historia es generar conciencia histórica independientemente del tema que profundicemos. Generando aprendizajes a través de estrategias, para que el estudiante se dé cuenta de su constitución humana como un sujeto histórico.

Para el caso particular que nos ocupa: Sistema Mundial y la Dinámica Capitalista, se han considerado los siguientes objetivos, retomando la propuesta de Carlos Zarzar, (1993).

4.2.1.1 Objetivos informativos

Conocer

El/La alumno/a identifica, a través de la lectura y el trabajo colaborativo grupal, las características del Sistema Mundo donde él y ella está inserto/a.

Reconoce las formas de funcionamiento del sistema en México, su articulación con un orden global que impacta en la vida de todos, todos los días. Observa su entorno inmediato, percibe cognitivamente, organizando la información y cotejándola en grupo.

La alumna/o detalla y marca la diferencia de los movimientos y las movilizaciones, que han surgido como respuesta al embate capitalista elaborando un cuadro comparativo para que tenga presente la respuesta social.

El alumno/a se percata de la experiencia de sus abuelos/as, padre, madre; la de niños y jóvenes que trabajan en empresas transnacionales, la de jóvenes mexicanos/as que no viven en ámbitos urbanos; para que sepa que hay diferentes realidades, que existen “otros” y “otras” que son como ellos, iguales pero diferentes.

Comprender

El/La alumna/o comprende, dándose cuenta y explicando la realidad en la que está inserta/o. El/La estudiante genera conciencia, del impacto de una lógica de funcionamiento capitalista en su vida, analiza y explica lo que ha significado a nivel social e individual. La/El alumno establece la relación de causalidad, comparando sobre las categorías de permanencia-cambio, elaborando preguntas y buscando respuestas.

El/La alumno/a contrasta la vida cotidiana de sus abuelos/as, madre y padre, con la suya, buscando respuestas a sus preguntas, que le permitirán caracterizar y describir el funcionamiento actual del capitalismo en su vida cotidiana, bajo medidas de política económica diferentes como formas de articulación del sistema en momentos de la historia de México.

El/La alumno/a descubre otras formas de comunicación e intenta comunicarse de diferente manera, para rescatar la capacidad de lenguaje, la imaginación, la creatividad y la conciencia histórica.

El/La alumno/a comprende el significado de otredad, mirando el pasado desde su presente, para comprender la importancia del saber histórico.

Manejar, Aplicar

La/El alumna/o diserta en un debate sobre los beneficios y perjuicios de vivir en esta época de voracidad capitalista y el papel que tiene ella/él en esta dinámica. Para lograr esto conoce de lo que va a hablar, lee y escribe ideas generales de su participación en el debate grupal.

El/La alumno/a logra ver las relaciones sociales de explotación que hay detrás del dinamismo tecnológico y de intercomunicación en redes sociales, para que tome conciencia y amplíe su visión de la realidad. Para lograr esto, el/la estudiante lee textos que muestran otras realidades, identifica conceptos, conoce estadísticas para que los/las estudiantes hagan comparaciones y se den cuenta de las diferencias de condiciones entre ellos/as y otros/as jóvenes, entre ellos/as y sus padres y madres, entre ellos/as y el pasado.

El/La estudiante logra expresar en una introspección por escrito, donde integra conceptos y categorías de tal forma que expresa, desde su conciencia de sujeto/a histórico, la importancia de la Historia no como sucesos aislados de cada acontecimiento, sino como procesos sociales que le permitirá tener un hilo conductor para explicarse la realidad en la que está inmerso. Para lograr esto escribe lo que observa, lo que pregunta, lo que aprende, lo que, desde su nivel cognoscitivo, analiza y lo relaciona con su vida cotidiana.

La/El educanda/o construye el conocimiento adecuándolo a su realidad, haciéndose preguntas que lo motivan a indagar para saber más. Para lograr esto, plantea preguntas, busca respuestas, sigue una metodología de investigación

4.2.1.2 *Objetivos formativos*

El/La alumno/a adquiere habilidades como el estudio crítico, para ello es necesario: la formación de actitudes como la comprensión de lectura, discusión, análisis, clasificar, criticar, esquematizar, relacionar, comparar, jerarquizar, aplicar, sintetizar, predecir, procesar, redactar.

La/El alumna/o logra sentirse una/un sujeta/o en la libertad de aprender, confiada/o y segura/o que es respetada/o, escuchada/o, y tomada/o en cuenta en las decisiones del grupo como un acto de socialización.

El/la educando/da desarrolla un pensamiento crítico que le da cauce a su creatividad, profundización, indagación. Para lograrlo hace comparaciones, busca otros enfoques, relaciona e integra aspectos de diversa índole, para que su análisis sea total, no focalizado, parcial y fuera de contexto. Así entonces desde su capacidad de ser autónomo/a, investiga, integra, compara, relaciona, analiza, reflexiona y puede hilar coherentemente una explicación de la realidad.

El/la alumno/a logra darse cuenta de la existencia del “otro” y de la “otra” que es igual pero diferente. Comprende el significado del sentido de otredad, desarrolla la tolerancia en un mundo por demás intolerante. El/la educando/da trabaja en armonía y desde su ser social valora la importancia del trabajo grupal, constata que es mejor sumar, que restar esfuerzos partiendo del trabajo individual; respetando a sus compañeros/as, así como a las normas que se establecieron al inicio. Para lograr esto, el alumno/a trabaja en equipos y rescata la riqueza del trabajo grupal, escucha la palabra de sus compañeros/as y pide ser escuchado/a.

El/la estudiante, desde su autoestima e inteligencia emocional equilibradas, puede caminar por la vida, convivir responsablemente, integrarse a las actividades del grupo. la cabeza en alto sin avergonzarse de su origen, de su padre, madre, hermanos/as; familia, maestros/as, compañeros/as. No tiene en su ADN ser corrupto/a, no lo constituye; la frase “quien no transa no avanza” no tiene cabida

en su código de ética. El/la alumno/a es honesto/a y no plagia, es capaz de construir el conocimiento con sus recursos y con los que va aprendiendo, sabe reflexionar y sacar conclusiones por él/ella mismo/a. Para lograr esto, es creativo/a, propositivo/a, reconoce sus debilidades que como ser humano/a tiene, y refuerza sus fortalezas que le dan seguridad y confianza en él, en ella.

4.2.2 Contenidos

De acuerdo al Programa Institucional la temática de la Unidad 4 del Programa de Historia de México II es:

1. Globalización, neoliberalismo y el nuevo papel del Estado mexicano
2. Refuncionalización de los actores políticos y aparición de nuevos actores en la construcción de la democracia
3. Movimientos sociales emergentes en oposición al neoliberalismo y globalización y sus efectos.
4. La incidencia ambivalente de la globalización en México y el replanteamiento de valores. Posibles escenarios

De acuerdo a mi propuesta:

1. Sistema mundo y dinámica capitalista.
2. Movimientos sistémicos y movilizaciones sociales.
3. Impacto de la vorágine capitalista en la conciencia histórica de los jóvenes.

4.2.3 Aprendizajes

1. Los alumnos/as identifican el origen y funcionamiento del Sistema mundo y su dinámica actual, leyendo un material proporcionado por la profesora/or. Logran reconocer la diferencia entre la política económica basada en el

Estado de bienestar y la neoliberal. Registran en un mapa conceptual esta diferencia y sus consecuencias

2. Los alumnos/as describen los movimientos y movilizaciones que han surgido en los últimos 34 años, a través de la lectura y de la observación de un video, para que señalen en un cuadro las causas de dichos movimientos.
5. Los/as alumnos/as realizan una reflexión por escrito sobre su participación en la sociedad, observándose, prestando atención a un video que puede hacerlos reflexionar, indagando, preguntando, conociendo su realidad cotidiana y comparándola con otras realidades. Expresa en una figura literaria lo que le quiere decir al mundo sobre sí mismo, apoyado en la forma de comunicación del EZLN.

4.2.4 Tipos y caracterización de la evaluación

- ***Evaluación diagnóstica***

En la evaluación diagnóstica incluyo el acercamiento a los alumnos con preguntas en tres niveles: cognitivo, personal, desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Este primer acercamiento permite conocer al grupo, en general y a cada uno/a de los/as alumnos/as que lo conforman. De esa forma abro la posibilidad de que sientan confianza y el curso se desarrolle en un ambiente agradable y de participación. También ubica de donde partir y ajustar el Programa de acuerdo a las necesidades del grupo. Por lo general, los/las alumnos/as han perdido la memoria de largo plazo y no recuerdan mucho del conocimiento histórico. Además, la profundidad que se requiere a este nivel educativo es nueva para ellos y en un primer acercamiento no logran vincular la multicausalidad de los procesos históricos con su presente.

- ***Evaluación formativa***

Las estrategias de aprendizaje serán evaluadas, utilizando instrumentos de evaluación.

1. Para el primer aprendizaje. La lectura en voz alta permitirá a la/el docente apreciar la forma de lectura. Aquí todos/as tienen participación porque será una acción grupal abierta. La evaluación del mapa conceptual será una coevaluación entre pares, de acuerdo a una tabla de criterios.
2. El segundo aprendizaje será evaluado con una lista de cotejo en equipo para verificar que su cuadro de movimientos tenga el registro, el año, la ubicación geográfica, las causas, formas de lucha y consecuencias.
3. Para el tercer aprendizaje una lista de cotejo y la participación en plenaria será la evaluación de la entrevista que harán a su madre y/o padre sobre la percepción que tienen de la realidad. También habrán observado que ellas/ellos son parte de la dinámica capitalista como consumidores/as de todo lo que usan, harán una investigación documental de algunas de las marcas y/o productos que anotaron en el ejercicio dentro del salón de clase.

Sobre la escritura individual de la reflexión para el tercer aprendizaje se usará una rúbrica, donde se especifiquen los puntos que deberá contener dicha reflexión.

- ***Evaluación acumulativa***

En la evaluación de todos los procesos el/la alumno/a evalúa la lectura, si le fue accesible, evalúa a sus compañeros/as, se evalúa a sí mismo. Evalúa escribiendo cómo se sintieron, qué aprendieron y si les gustaría proponer algo.

4.2.5 Planeación de sesiones

La secuencia de las clases inicia con una pregunta de *Apertura* que pueda relacionarse con el tema, vincularlo y/o rescatar la información de la clase anterior, con el tema nuevo; o se parte de la observación, de los/las alumnos/as a sí mismo

y sus compañeros/as o a una imagen virtual o impresa que se presenta a los alumnos/as.

En el periodo de *Desarrollo* se instrumenta la estrategia para el aprendizaje, aprendizaje que el/la alumno/la en grupo construye. Esta relación dialéctica entre lo individual y lo social se lleva a cabo a lo largo del desarrollo de la clase, que en el Colegio de Ciencias y Humanidades es de dos horas. El mayor porcentaje del tiempo se destina al trabajo grupal con lecturas, trabajo de equipo (Los equipos serán de cuatro, pero se rotarán, para integrarse como grupo, para que se conozcan, para que aprendan a escuchar, verbalizar y conocer diferentes formas de pensar, expresarse), elaboración de trabajo individual (por ejemplo, realización de mapa conceptual. Para la evaluación de este trabajo, la/el maestra/o reparte a cada equipo una hoja de evaluación del mapa conceptual para que se coevaluen); reflexión escrita, comentario grupal, plenarias, etcétera.

El momento de *Cierre* sirve para rescatar, retroalimentar por parte del/la docente el trabajo que se llevó a cabo por parte del grupo. Se valora el esfuerzo y se hacen algunas recomendaciones y/o sugerencias, en caso necesario.

Propuesta metodológica para generar *aprendizaje situado y significativo* en el estudio del periodo histórico:

1982 hasta nuestros días.

Curso Historia de México II, Colegio de Ciencias y Humanidades

Planeación didáctica

Ubicación del curso

UNAM Colegio de Ciencias y Humanidades

Nombre de la materia

Historia de México II

Introducción a la asignatura

Historia de México II, se ubica en el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades en el cuarto semestre, los/las alumnos/as ya revisaron en los dos primeros semestres Historia Universal I y II y en el tercero Historia de México I que va desde el México Prehispánico al Porfiriato. Los contenidos a desarrollar en Historia de México II, comprenden de la Revolución mexicana a la actualidad.

La razón de ser de esta materia se asienta en los objetivos plasmados en el documento Sentido y Orientación del Área Histórico-Social del Colegio de Ciencias y Humanidades, que plantea, entre otras cosas, que el/la estudiante se reconozca como sujeto histórico con la habilidad de desarrollar una conciencia crítica.

El enfoque disciplinario de la enseñanza de la Historia es la historia crítica que se sustenta en el materialismo histórico y el planteamiento teórico metodológico de los Annales, la microhistoria, entre otras corrientes historiográficas críticas; para construir una historia incluyente que integre la pluralidad de identidades.

Metodología general

1. La/el profesora/or lleva impresa, para optimizar el tiempo, la evaluación diagnóstica. Reparte a cada alumno la evaluación diagnóstica.
2. La/el profesora/or hace el *encuadre* en la primera sesión para conocer al grupo. Coordina, promueve situaciones de comunicación, organiza experiencias de aprendizaje significativo, guía la evaluación, observa y evalúa los procesos individuales y grupales. partiendo de la ubicuidad del grupo.

Nombre de la Unidad: Sistema mundial y Neoliberalismo

Número de horas: 10 horas

Duración de cada tema: 4 horas (2 sesiones de 2 horas)

Semestre: 4º.

Área: Histórico-Social

Contenido temático de la Unidad

1. Sistema mundo y dinámica capitalista
2. Movimientos sistémicos y movilizaciones sociales.
3. Impacto de la vorágine capitalista, en la conciencia histórica de los jóvenes.

Objetivos Específicos

Contenido 1

El/la alumno/a identifica las características del sistema mundo y el funcionamiento de la dinámica capitalista.

El/la alumno/a contrasta la vida cotidiana de sus abuelos con la suya, bajo medidas de políticas económicas diferentes como formas de articulación del sistema en diferentes momentos de la historia de México.

Contenido 2

El/la alumno/a distingue la importancia de los movimientos antisistémicos como una respuesta ante el embate neoliberal.

Contenido 3

El/la alumno/a relaciona la información histórica con su acontecer cotidiano, conoce lo que expresan otros jóvenes y escribe su impresión, en un ejercicio de conciencia histórica que lo lleva a darse cuenta de otras realidades.

Actividades de Enseñanza

Preguntas generadoras para generar un Aprendizaje Situado, esto es, que desde su realidad, su entorno, su ser estudiante-adolescente, universitario; pueda darse cuenta desde ahí, desde esa condición, el vínculo con la realidad más allá de lo que él puede imaginar.

Exposición breve para impulsar el trabajo grupal

Proyección de videos, presentación de lecturas breves

Actividades de Aprendizaje

Observación, ubicación, búsqueda de información, lecturas, mapa conceptual, cuadro comparativo, trabajo colaborativo en equipos, debate y escritura.

Organización del tiempo

Planeación didáctica por temática: 10 horas

Tema 1: Sistema mundo y dinámica capitalista

Subtema: origen del neoliberalismo, características y funcionamiento (dos clases de 110 minutos)

1ª. Clase

Apertura

- Evaluación diagnóstica (10') (Anexo 1)
- Encuadre. La idea es hacer sentir al alumno como sujeto que es escuchado, que opina y que es tomado en cuenta, así como la capacidad de manifestar su compromiso.
 1. Dinámica grupal: *temores y expectativas*. El/la alumno/a en libertad escribe La maestra/o orienta con preguntas a los/las alumnos/as: ¿Qué espero del curso?, ¿Qué quiero que suceda?, ¿Qué quiero que no suceda?, ¿Qué espero de mi, qué estoy dispuesto aportar para lograrlo? ¿Qué espero del/la profesor/a?(10').
 2. Revisión de temores, expectativas.(10').
 3. Presentación del Programa: calendarización de la Unidad, criterios de evaluación (10').
 4. Acuerdos y organización operativa para consensuar la normatividad sobre la que trabajaremos, estableciendo un compromiso grupal. (15').

Desarrollo

1. Se les pide a los alumnos/as que observen el entorno del salón de clase: anotan en su cuaderno las marcas de celulares, tenis que traen sus compañeros/as, ropa, cuadernos, lápices, mochilas, recipientes. (5').
2. La maestra/o plantea ¿ustedes produjeron los productos que usan?: ¿cómo es posible que estos objetos estén aquí? ¿Por qué pueden obtenerlos y usarlos?

3. De forma individual, los alumnos/as leen un material obtenido del Libro negro de las marcas (10').
 - Con esa información se organizan en equipos de cuatro para intercambiar la información: producto, origen, condiciones de producción, ventas. (10') Sintetizan la información y la presentan al grupo en plenaria (20').

Cierre

- La maestra/o da una explicación sobre la importancia del trabajo y de la fuerza de trabajo, de las necesidades satisfechas y necesidades impuestas. Esta explicación es breve, aproximadamente 15 minutos, porque de lo que se trata es que ellos descubran en donde están inmersos.
- Los alumnos/as escriben en una hoja para entregar, con su nombre, como se sintieron, qué aprendieron y para qué les sirve lo que aprendieron. (10').

2ª. clase

Apertura

- La maestra/o introduce el tema, retomando lo visto en la clase anterior. (5')
- Reparte a cada alumno un material impreso para su lectura (Anexo 3)

Desarrollo

- Los alumnos/as leen sobre el Sistema Mundo, dinámica capitalista, "globalización" y neoliberalismo. La lectura la realizan en voz alta, cada alumno, en su turno, lee hasta donde haya un punto y aparte. (20').
- Individualmente, cada estudiante elabora un mapa conceptual (20') y en equipos de 4 miembros cotejan su trabajo (20').

- La maestra/o en todo momento acompaña y reconoce el trabajo individual y grupal de los/as alumnos.
- Los/as estudiantes observan un video que se proyecta sobre la Historia de las cosas (25') [?v=CZPKtINOqV0https://www.youtube.com/watch](https://www.youtube.com/watch?v=CZPKtINOqV0)

Cierre

- Al final de la proyección, cada estudiante integra por escrito, en una hoja con su nombre:
 - a) Una descripción de cómo sería el ideal de mundo para vivir.
 - b) Una petición a los/las adultos/as de tu familia, a los/las de tu edad, a los/las políticos/as y empresarios/as, etcétera.
 - c) Una propuesta de acción concreta, donde se comprometa en la familia, en la escuela, barrio o colonia ¿Qué vas a hacer para que otro mundo sea posible? (10')
- La maestra/o sugiere una tarea: entrevista a sus familiares para indagar sobre la percepción que tienen sus abuelos/as, mamá y/o papá, de las condiciones actuales y de las que se vivían hace 35 años. Las observaciones se harán por escrito en su cuaderno.

Tema 2: Movimientos antisistémicos y movilizaciones sociales

Subtema: Oposición al Neoliberalismo en el marco de la decadencia y/o recomposición del sistema político mexicano. (2 clases de 110 minutos).

3ª. Clase

Apertura

- La maestra/o pregunta al grupo sobre la entrevista: De acuerdo a la percepción de sus familias, ¿estamos: mejor, igual o peor que antes?

¿ustedes qué dicen, qué ventajas o desventajas hay en ser joven en este mundo actual? (15').

Desarrollo

- La maestra/o continúa haciendo algunas preguntas al grupo: ¿qué está pasando en México con la educación? ¿en qué consiste la Reforma Educativa? ¿Quién elaboró y aprobó esa Reforma? ¿por qué los/las maestros/as están descontentos/as y se movilizan? ¿Cuál es la diferencia entre movilización y movimiento? (10').
- Los/as alumnos/as observan las imágenes que la profesora/or presenta sobre los movimientos sociales que han surgido en los últimos 35 años. (15').
- Cada alumno lee un fragmento de material preparado con base en textos de Immanuel Wallerstein, Carlos Aguirre Rojas, Ismael Colmenares y de investigación propia; sobre movimientos sociales y antisistémicos (Anexo 4) y responde en su cuaderno las siguientes preguntas (25'):
 1. ¿Qué características tiene un movimiento y cuáles una movilización?
 2. Señala ejemplos de los Movimientos pro capitalistas y de los movimientos contra capitalistas.
- El grupo se organiza en equipos de cuatro alumnos/as para compartir sus respuestas y organizar la información en un cuadro comparativo (20').

Movimiento	Movilización	Causas	Planteamiento	Formas de organización y lucha	Avances
------------	--------------	--------	---------------	-----------------------------------	---------

- La revisión y cotejo del cuadro se hará en un nuevo equipo. Cada equipo tendrá asignado un color, de tal manera que en una nueva integración de

equipos, cada uno esté constituido por todos los colores, para coevaluar, completar y enriquecer el trabajo realizado por el primer equipo (20').

Cierre

- La maestra/o retroalimenta el trabajo grupal y pide escriban en una hoja para entregar cómo se sintieron, qué aprendieron y en qué les servirá este aprendizaje.

Tema 3: El impacto de la vorágine capitalista en la conciencia histórica de los jóvenes.

4ª. clase

Apertura

- La maestra/o inicia dando información de un tríptico (Anexo 5) que tiene que ver con las y los jóvenes: Cuantos/as son en el mundo y en México, datos relacionados al estudio, trabajo, acceso a internet, celular, etcétera. (10').

Desarrollo

- Los/as alumnos/as revisan el tríptico de forma individual para, después, integrar en equipos de cuatro para platicar entre ellos y agregar más información que no tiene el tríptico ¿De qué no se habla? ¿Qué falta decir de los/as jóvenes? (20').
- En plenaria cada equipo comenta lo que agregaron y entregan los trípticos con sus anotaciones y sus respectivos nombres. (20').
- La/el maestra/el retroalimenta el trabajo grupal y reparte otro material de lectura. (Anexo 6).

- Los estudiantes hacen una lectura individualizada sobre lo que dicen los y las jóvenes zapatistas a los/as jóvenes de México y del mundo.(10').
- En equipo de cuatro integrantes responden las preguntas que la profesora/or ha hecho para revisar la forma de comunicación que utiliza el EZLN. A cada equipo le corresponde un oxímoron diferente (20').
- En plenaria, los equipos hablan sobre el oxímoron que trabajaron y el grupo toma nota en su cuaderno (20').

Cierre

- La maestra/o hace una retroalimentación del trabajo grupal y solicita que cada alumno/a haga una reflexión por escrito describiendo en una hoja la comparación de su situación de vida y la de otras realidades. Motiva o propicia la empatía y el sentido de otredad.
- Los alumnos/as manifiestan por escrito si lograron identificarse con algún oxímoron, si es posible crean uno propio, de tal manera que una frase en oxímoron diga algo de él, de su historia de vida.(20').

5ª. Clase Actividad de aprendizaje: Debate

Apertura

- La maestra/o pide al grupo se organicen en cuatro equipos de 10 a 13 integrantes.
- Los equipos revisan y organizan sus argumentos porque van a debatir. (15').

Desarrollo

- El grupo debate sobre los beneficios o perjuicios de la “globalización” y de la política económica neoliberal.
- Debate bajo la Dinámica grupal: *los tres elementos de la Comunicación* (Fritzen, 1993) intervención, interjección, interrupción. El grupo se organiza en cuatro equipos, (aproximadamente de 10 a 13 integrantes, cada uno) correspondiendo a cada equipo una acción; al cuarto equipo le corresponde ser observador, anotando en una hoja si cada equipo asume su función.
- Mientras que el equipo *intervención* le toca procurar el diálogo, aportando elementos sustanciales al debate acerca de las características del neoliberalismo,
- el equipo *interrupción*, entorpece desubicando, desviando el tema hacia las políticas del Estado Benefactor u otro tema sin vinculación;
- por otro lado, el equipo *exclamación* tiene la función de apoyo y construcción con exclamaciones corporales o gestos, incluso palabras de no entendimiento o confusión o de ¡exclamaciones de ya entendimos!;
- por último, el equipo de observadores, da su reporte de observación retroalimentando a cada equipo, y permitiendo que cada uno contra argumente. (50’).

Cierre

- Terminando la Unidad. Se hace una retroalimentación, reconociendo y rescatando el trabajo grupal y subrayando su participación para prestar atención a la importancia de la Historia como conocimiento que genera conciencia de ser sujeto histórico y de su compromiso con su actuar responsable como jóvenes estudiantes críticos, creativos y propositivos.
- Se solicita que escriban una reflexión en una cuartilla y media con su nombre; considerando todo lo que aprendieron en cinco sesiones, que integren la relación que encuentran entre las observaciones que ellos/as

hicieron en el aula, las lecturas que hicieron y los videos que vieron, las reflexiones en equipo y el debate.

- Agradezco a los/as alumnos/as el trabajo grupal que les permitió una integración social y colaborativa.

4.3 Informe de Prácticas Docentes Realizadas

Las *Prácticas Docentes* se realizaron en tres instancias: CCH Sur, Bachilleres y CCH Vallejo.

I. CCH Sur, turno vespertino. La duración fue de 40 minutos cada una.

La práctica se realizó en CCH Sur, en un grupo “prestado” para la ocasión. En dos días cinco profesores/as realizamos con dos diferentes grupos una práctica. Estuvimos presentes los/as maestros/as practicantes, la profesora de la MADEMS y el profesor titular del grupo.

Seleccioné una sesión de la propuesta didáctica, estos fueron los resultados:

Me presenté ante el grupo vespertino de Taller de Lectura y Redacción. En el ciclo escolar 2016-1.

Proyecté la diapositiva con el título del tema, les pedía que llenaran la primera columna del CQA (lo que conozco del tema, lo que quiero aprender y al final lo que aprendí del tema).

Después presenté el Aprendizaje.

Proyecté una imagen de extrema pobreza e introduje el tema:

A la entrada en vigor del TLC, el 1º. de enero de 1994 el EZLN se levanta en armas diciéndole al mundo “aquí estamos, después de 500 años, aquí seguimos”.

Pedí se organizaran en equipos y repartí el material impreso. Expliqué qué era un oxímoron y pedí que reflexionaran sobre los mismos. En el material venían varias preguntas, en ellas les pedía que dijeran si ellos se sentían invisibles, no mirados, no escuchados. Según yo quise infundir la noción de empatía histórica, pero este fue el resultado:

1. La hoja CQA revela que el aprendizaje se logró mínimamente
2. La mayoría de jóvenes no conocían de la existencia del EZLN

3. Tampoco recordaba cuando había adoptado México el modelo económico neoliberal.
4. Con tedio, sin confianza, respondieron que no tenían problemas.
5. Un equipo fue más reflexivo, mejor dicho, una estudiante motivó al equipo y las respuestas fueron redactadas por ella.
6. No me sentí libre, y observé que los estudiantes tampoco.
7. La maestra de MADEMS (Práctica Docente II), vio la actitud de los/as jóvenes y se levantó a exhortarlos para que *tomaran conciencia*. “Allá hay una realidad, abran los ojos”, parecía decirles.

Evaluación:

- Hizo falta un encuadre, aún por una sola clase
- Hizo falta una lectura breve para ubicar el contexto histórico
- Hizo falta material individual
- Hizo falta una actitud de mi parte más relajada. Una actitud segura y abierta a lo que pudiera pasar. Me hizo falta ser guía y conducir al grupo a la búsqueda de información en sus dispositivos móviles, me hizo falta entusiasmo y apertura a las respuestas, las que fuesen.

II. Colegio de Bachilleres, turno matutino. De 2 horas de duración.

La *práctica docente* llevada a cabo en Bachilleres resultó interesante, la realicé a un grupo del turno matutino de la maestra Modesta Velázquez Rojas una maestra que también da clases en CCH Vallejo, el grupo era de Geografía, la profesora titular estuvo presente.

Antes de iniciar la secuencia apliqué un cuestionario con algunas de las preguntas que hice al final en la práctica en el CCH Sur. Pedí a los/as estudiantes que opinaran y se manifestaron en relación a lo “absurdo de algunas preguntas”, a lo “confuso” de otras y su inquietud del “para qué” hacía las preguntas.

Apliqué la misma secuencia didáctica y estos fueron los resultados:

Empecé con un intento de *encuadre*. Me presenté, pedí que participaran porque serviría para mejorar la docencia en la UNAM. No temí a su rechazo por ser de Bachilleres. El grupo estaba interesado y dispuesto.

Le repartí a cada uno un cuestionario, les pedí a los jóvenes que expresaran todos sus comentarios. Así lo hicieron dijeron que había preguntas con doble pregunta, que había preguntas confusas, que no le veían caso a unas y que no le entendían a otras. Sin embargo, respondieron y pudimos empezar a trabajar. Les preguntaba si sabían o recordaban las características de la globalización, del neoliberalismo, las consecuencias sociales, uno que otro respondía.

A falta de computadora y cañón, repartí imágenes y material para que revisaran los oximoron zapatistas. Hubo discusión y reflexión. Se logró la participación y reflexión grupal.

Evaluación de la Segunda Práctica:

- El grupo era numeroso, lo que posibilitó riqueza de opiniones
- Era un grupo “obediente”, cumplió, aunque algunos de ellos, por no decir muchos, solo cumplían con las actividades sin expresar interés.
- Se pudo realizar la práctica.
- Me percaté que me preocupaba tener evidencias para justificar mi práctica docente, por lo que puse en un segundo plano el aprendizaje de los alumnos. Claro que fue inconsciente. Lo descubro ahora que hago el reporte.

Esperé a que iniciara un nuevo semestre y poder estar en posibilidades de hacer las prácticas de acuerdo a la planeación didáctica.

III. Prácticas Docentes en CCH Vallejo en el grupo 410 turno matutino del ciclo 2017-2.

Del 9 al 19 de enero de 2017. Fue un grupo de mi asignación en este semestre.

Inicié con la evaluación diagnóstica y en ella integré la pregunta de expectativas y temores. Estos son los resultados:

De un total de 44 alumnos/as, treinta y dos tienen 16 años (72.7%), ocho tiene 17 años (18.1%) y sólo uno alcanza los 18 años. Son originarios de la Ciudad de México, veintiocho alumnos (63.6%), doce (27.2%) son del Estado de México, uno es de Veracruz.

Del total del grupo, seis son hijos únicos, dieciocho tienen un hermano/a, diez tienen 2 hermanos/as, tres tienen 3 hermanas/os, dos tienen 4 y dos alumnos tienen 5. Quince de ellos son los más pequeños en su familia, ocho son los en medio y doce son los mayores.

Veintinueve viven con mamá y papá, seis con mamá, el resto no contestó. Seis trabajan treinta, mientras que treinta y tres no lo hace.

El **Encuadre** estuvo delimitado a cuatro clases, porque me ausentaría por licencia que terminaba el 3 de febrero y nos volveríamos a ver en la segunda semana de ese mes. Pedí que los trabajos me los entregaran, como evidencia del trabajo individual y grupal. En la primera sesión, después del *diagnóstico* y las reglas de operación por dos semanas, realizaron la observación de su entorno en el aula, anotaron y leímos en grupo algunos fragmentos de: *El libro negro de las marcas*. Como el tiempo se agotó, se llevaron la tarea de indagar sobre la historia de algunos productos y/o sus marcas. También les pedí que entrevistaran a su mamá y/o papá.

En la segunda sesión revisamos la opinión de sus familiares. También revisamos el Programa, unidades temáticas, calendarización, participación, interacción y criterios de evaluación.

En la tercera sesión se organizaron en equipos para hacer lectura del tema: *Sistema mundo y globalización neoliberal*. Cada alumno elaboró un mapa conceptual y al final se coevaluaron, de acuerdo a una pequeña rúbrica que les fue proporcionada.

Por falta de tiempo se llevan de tarea la visualización del video: *La historia de las cosas* y la respuesta a tres preguntas.

En la cuarta sesión di información de algunas estadísticas de los jóvenes. Repartí de forma individual un texto breve sobre el EZLN y realizaron una actividad reflexiva.

Evaluación de la Práctica docente

Programa de Formación Docente Individualizada (PROFODI)

ELEMENTOS DEL INFORME	FORTALEZAS	DEBILIDADES	ACCIONES
2.1. Concepción de aprendizaje del estudiante de la MADEMS.	Es un proceso donde intervienen alumno-profesor en una continua evaluación del aprendizaje.	En las prácticas docentes nos enfocamos a ejecutar las estrategias, dejando en un segundo plano el aprendizaje	Elaborar estrategias de aprendizaje claras y dirigidas a la participación creativa del alumno/a -Lectura
2.2. Papel como docente en el aula durante las presentaciones.	Guía para generar conocimiento	Exigencia implícita de sensibilidad en los alumnos	-Conocer al grupo -Antecedentes cercanos a la realidad de los alumnos
2.3 Pertinencia de la estructura y secuenciación del contenido temático, así como de las estrategias de enseñanza empleadas en las presentaciones.	Ubicar a los estudiantes en su presente para mirar al pasado, regresando al presente con un nivel de conciencia histórica	Cuestionarlos sobre otra realidad, de donde son lejanos	Partir de su realidad. Aprendizaje Situado
2.4. Concepciones sobre la disciplina y su papel como maestro.	Generar conciencia histórica	Dificultad en generar habilidades de dominio histórico	Diseño de estrategias de aprendizaje problematizador y situado en el contexto de los estudiantes

25 Concepción sobre las condiciones requeridas para propiciar un ambiente de trabajo con los alumnos.	El estudiante es un sujeto pensante no un objeto manipulable. La educación es un proceso socializante	Los equipos no trabajaron como equipo	Motivación para el trabajo cooperativo y colaborativo
2.6. Pertinencia de las técnicas o estrategias empleadas en las presentaciones.	Pensé que las imágenes y presentación breve detonarían inquietud de indagar y/o preguntar. Ya en la tercera práctica el observarse y observar a sus compañeros, anotar e investigar fue el inicio del darse cuenta	En la primera práctica faltó claridad: ser más explícita en los significados por ejemplo OCDE, TLC.	Tal vez uso adecuado de tecnología para hacer la clase más atractiva, acorde a las circunstancias actuales de desarrollo tecnológico.
2.7. Dominio de conocimientos de los temas presentados	Conozco bien el tema. Mi formación académica me permite tener ese dominio	Faltó claridad en las lecturas. Debí haber hecho una mejor transposición para los estudiantes.	-Ser más específica -Tener una instrumentación didáctica. -Continuar preparándome
2.8. Formas de fomentar el interés y la reflexión de los alumnos del bachillerato y procedimientos empleados para explicar, ejemplificar, demostrar y plantear actividades respecto de los temas impartidos.	Intenté sensibilizarlos con imágenes pero no bastó. El mirarse y preguntar a sus padres y madres fue acertado. Las lecturas y la elaboración de mapa conceptual que coevaluaron.	El contexto inmediato de los alumnos es diferente. Por eso hay que partir de la realidad que los circunscribe para fomentar la reflexión y la acción consciente.	Mejorar las estrategias pensando hacia quiénes van dirigidas y cuál es el aprendizaje que deseamos que construyan, que tenga algún significado en los adolescentes.
2.9. Capacidad para generar curiosidad en los alumnos del bachillerato y para abordar las respuestas a sus preguntas y necesidades.	En las primeras prácticas, Según yo partí de una realidad preocupante. Pero no generé lo esperado. En la tercera práctica partí de la realidad de los adolescentes. Los motivé a observar, pensar, preguntarse y buscar respuestas. La evidencia es un ejemplo de resultado.	No impulsé interés en los alumnos y obtuve apatía de ellos. Falta autonomía en los estudiantes	Generar estrategias basadas en problemas de los estudiantes
2.10. Pertinencia de las técnicas de motivación y de manejo grupal empleadas en las presentaciones.	En la última práctica hubo mayor compromiso de mi parte y de grupo. Además fueron 4 sesiones, no solo una.	En las primeras prácticas miran grupos ajenos, nunca nos habíamos visto.	Las prácticas deben partir del Encuadre. Solo en esa medida habrá compromiso y claridad en los estudiantes y en el o la docente.

<p>2.11. Recursos y materiales didácticos utilizados y resultados de su empleo en clase</p>	<p>La capacidad de observación y la entrevista Video en Youtube y lecturas. Los resultados están a la vista en las evidencias de trabajo.</p>	<p>El video no se observó en casa. La lectura de movimientos sociales no se realizó en estas prácticas</p>	<p>Organizar mejor el tiempo en las secuencias didácticas</p>
<p>2.12 Técnicas y criterios de evaluación utilizadas, tanto para evaluar el aprendizaje de los alumnos del bachillerato, como para recabar opiniones respecto de su trabajo como docente durante las presentaciones.</p>	<p>-A qué se comprometen y qué esperan de su maestra -Autoevaluación CQA -Coevaluación sobre una rúbrica en la realización del mapa conceptual de la lectura sobre Globalización neoliberal -Autoevaluación en creación de oxímoron.</p>	<p>En las primera práctica no hubo evaluación a la maestra En la segunda comentaron sobre un cuestionario que se descartó en la investigación por salirse de los objetivos.</p>	<p>Continuar con el proceso de autoevaluación como docente para mejorar y ayudar a los estudiantes a que aprendan a ser autoreflexivos y autocríticos. Para que el vínculo con la o el maestra/o sea a través del aprendizaje y no de la exigencia subjetiva de una calificación.</p>

Conclusiones

Reiteramos lo planteado en el primer capítulo acerca de la función social de la educación. A lo largo de los primeros tres capítulos, el tratamiento fue enmarcar teóricamente el contexto histórico en el que vivimos y en el que la educación, en específico, la educación media superior desarrolla su labor.

Desde el enfoque disciplinar nos acometimos, a la luz de la perspectiva crítica de la Historia, a sintetizar el funcionamiento del capitalismo porque en él estamos insertos y bajo su dinámica marcha la vida cotidiana. Los y las jóvenes, las y los estudiantes, con los que trabajamos todos los días están inmersos como todos y todas en esta lógica de acumulación de capital. Que nos demos cuenta cómo lo estamos haciendo es un gran avance, que como docentes sepamos guiar a las y los estudiantes a observar, darse cuenta, primero de la situación más próxima que es el momento que ellas y ellos viven y después y esto es lo interesante, lo verdaderamente sustancial es que a la luz del pasado podamos hacer algo con este presente. ¿Por qué? Porque el pasado nos conforma como seres sociales, como sujetos históricos y de eso tienen que darse cuenta los y las estudiantes de educación media superior.

La conciencia histórica que a lo largo de todo el trabajo de tesis quisimos enfatizar se hace presente en la práctica docente. Esos, aparentes pequeños descubrimientos son el inicio de un despertar de la conciencia. Y debo decir, en una clara defensa a los aportes de Carlos Marx, aunque para muchos sea obsoleto, quiero decirles que no lo es.

No es la conciencia la que determina la vida del hombre es la vida del hombre la que determina la conciencia. Dicho de otra manera:

En la *práctica docente*, los y las alumnos/as leyeron un material de escasas tres cuartillas (para algunos fue muy larga), vieron un video, hicieron una entrevista a su madre y padre, elaboraron en clase un mapa conceptual y lograron

escribir muy brevemente algunos comentarios. Lo que escriben no es sólo producto de estrategias de aprendizaje, es producto de lo que viven todos los días con su familia, con sus vecinos/as, con sus compañeros/as. Porque en carne propia viven la carestía, las limitaciones, escuchan, ven, están atentos. Este es un primer acercamiento para guiarlos en el Aprendizaje Situado de su realidad a la luz de la Historia. Que hayan podido reflexionar sobre las condiciones en que el EZLN surge y las formas de comunicarse sirvió para que ellos crearan un oxímoron propio.

Llegamos a pensar, que los estudiantes estaban adormilados frente a sus celulares y sí lo están porque no tienen alternativa, los/as adultos/as no les ofrecemos otra vía más que consumir móviles digitales. Revisando las estadísticas, el 95 por ciento tiene celular y ¡qué bueno! no estigmatizaremos ni *satanizaremos* el avance tecnológico. Bienvenido sea, pero podemos en nuestra aula, en nuestras clases empezar a abrir la conciencia del uso de estos aparatos y que deje de ser un uso banal, a ser un medio de comunicación como ya se ha demostrado en la Historia mundial reciente y en la defensa de algunas peticiones en nuestro país.

Hemos hecho coincidir, gracias a esta acertada Maestría diseñada para los que nos dedicamos a atender a la población de entre 15 y 19 años en bachillerato, a las teorías del funcionamiento del capitalismo, en particular la visión de Immanuel Wallerstein, a los aportes de Fernand Braudel, a la contribución sobre la *conciencia histórica* de Andrea Sánchez Quintanar que desde un punto de vista crítico sustentado en la perspectiva crítica marxista, nos puntualiza en qué consiste la *conciencia histórica* y cuáles deberían ser las habilidades que debemos desarrollar para el conocimiento histórico.

Hemos hecho coincidir lo disciplinar con lo psicopedagógico y lo didáctico, a las teorías del aprendizaje, del constructivismo de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Rogers, con la visión crítica de la Historia, hemos hecho converger y abreviar en este sitio a la *Didáctica Crítica*, que tiene como sustento principal el

respeto al estudiante, simplemente porque es un ser humano. Logramos enriquecer las estrategias propuestas por Zarzar y también por Frida Díaz, nos sensibilizamos con el carácter humano y ético de la enseñanza de Freire y Latapí. Nos complacemos en haber estudiado la Maestría, nos enorgullece ser profesora de Historia, nos enfrentó a los retos de la enseñanza con la convicción que sé algo e ignoro algo, que aprendo enseñando y enseño aprendiendo y asumo la responsabilidad que hay en ello.

Los estudiantes viven su vida, pero están esperando echar a andar su creatividad, para construir aprendizajes. Ayudemos un poco, hagamos lo que nos toca hacer nada más, hagámoslo bien, con compromiso, con amor por lo que hacemos. Como sujetos históricos podemos contribuir desde nuestra trinchera, esto es, el aula, a la formación de otros sujetos históricos con conciencia histórica, con conciencia social.

Fuentes consultadas

- Aguirre, R. C. (2015). *Wallerstein: Horizontes del análisis del Sistema-Mundo Moderno*. México. IPN. SEP.
- (2014). *Antimanual del mal historiador. O ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?* 18ª. Edición. México. Contrahistorias.
- (2012). *Movimientos Antisistémicos. Pensar lo antisistémico en los inicios del siglo XXI*. México. Prohistoria.
- (2007). *Immanuel Wallerstein: crítica del sistema-mundo capitalista*. México. Era.
- (2006a). *La escuela de los Annales Ayer, hoy, mañana*. México. Prohistoria.
- (2006b). *La historia crítica en el mundo actual*. México. IIS. UNAM.
Consultada en:
http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/436trabajo.pdf
- (2002). *Corrientes, temas y autores de la historiografía del siglo XX*. México. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- (1996). *Los Annales y la Historiografía francesa. Tradiciones críticas de Marc Bloch a Michele Foucault*. México. Ediciones Quinto Sol.
- (1983). “El problema de la Historia en la concepción de Marx y Engels” en *Revista mexicana de sociología*. Volumen 45, Número 4. octubre-diciembre. México. IIS. UNAM.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México. FCE.

- Anderson, P. (1999). *Historia y lecciones del neoliberalismo*. Revista Deslinde. Centro de estudios del trabajo. Colombia. Consultada en: <http://deslinde.co/historia-y-lecciones-del-neoliberalismo/>
- Arteaga, R. y Muciño, F. (2014) “La historia no contada de Ayotzinapa y las Normales Rurales” en Forbes México, 25 de noviembre.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, R. J. y Muñoz, C. L. coordinadores (2013). *Población estudiantil del CCH Ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. México. UNAM.
- (2012). *México Profundo. Una civilización negada*. México. De Bolsillo.
- Bauman, Z. (2006). *La vida líquida*. España. Paidós.
- Benjamin, W. (2010) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Colombia. Desde abajo.
- Blanco, B. R. (2015). “¿Dónde estamos?” en *Antología*, pp. 62-68, Práctica Docente II y III, Porfirio Morán Oviedo. IISUE. UNAM.
- Bloch, M. (1996). *Apología para la Historia o El oficio del historiador*. México. FCE.
- Bonfil, B. G. (2014). “Historias que no son todavía historia” en *Historia ¿Para qué?* pp. 226-245. México. Siglo XXI
- Braudel, F. (1993). *La Dinámica del capitalismo*. México. FCE.
- Bruner, J. S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Hispano-Americana.

----- (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* España. Alianza

Carr, E. (1981). *¿Qué es la historia?* España. Ariel.

Carretero, M. y Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades.* Buenos Aires. Paidós.

_____ (2009). “*La enseñanza de las ciencias sociales y la Historia*” en *Constructivismo y educación.* Argentina. Paidós.

----- y Voss, F. J. (2004). *Aprender y pensar la historia.* Buenos Aires. Amorrortu.

----- y Pozo, J.I y Asensio, M. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Visor. Madrid. Visor.

----- y Limón. M. (1993). *Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.*

Cataño, B. C. (2011). “*Jörn Rüsen y la conciencia histórica*” en *Historia y Sociedad.* No. 21 pp. 221-243. Colombia.

CCH. (2016). *Ticómetro 2016.* Disponible en: www.cch.unam.mx/planeacion/node/9

----- (2016). http://www.cch.unam.mx/planeacion/sites/www.cch.unam.mx/planeacion/files/Agenda_2016_ok.pdf

----- (2012). *Sentido y Orientación del Área.* México. UNAM.

----- (1998). *Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.* México. UNAM.

----- (1971). *Gaceta UNAM*. Tercera época, volumen II, número extraordinario, 1º. Febrero. México. UNAM.

----- *Misión y Filosofía del Colegio*. México. UNAM. Disponible en:
<http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>

----- *Modelo educativo del Colegio*. México. UNAM.

CESU (1982). *Porqué y Para qué del bachillerato*. México. UNAM. Disponible en:
<http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/157/AntologiaTexto091439780461.pdf>

Coll, C. y Solé (1990). “Lenguaje, actividad y discurso en el aula” en *Desarrollo psicológico y educación* Vol. 2. España. Colección Cultura y Conciencia.

Comenio, J. A. (2008). *Didáctica Magna*. México. Porrúa.

CONAPO. Proyecciones de población.

Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. España. Taurus.

Del Val, M. J. (1990). “Observaciones acerca de los objetivos de la educación” en *Revista de Educación* No. 292, mayo-agosto, pp.157-190, España, Centro de Información y Documentación Educativa. Consultado en:
https://books.google.com.mx/books?id=a7m_f2Q2iIMC&pg=PA158&lpg=PA158&dq=

----- (1983). *Cuadernos de pedagogía*. España. Laia

Delgado, A. (2016). “Universo binario: violencia y rebeldía” en *Las redes sociales vértigo y pasión*. Revista *Proceso* No. 53. Edición especial, pp.26-37. México.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. España. Morata.

- Díaz, B. F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc-Graw Hill.
- (1998). "Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato" en *Perfiles Educativos*, No. 82. México. UNAM/CESU.
- Domanska, E. (2011). Historians must virtues: a conversation with the Polish historian an theorist of history. *Rethinking History*. Vol.15, No. 3, September, pp. 419-430. Departament of History, Adam Mickiewicz University. Poland
- Durkheim, Emile, (2000). *Educación y Sociología*. México. Colofón.
- (1976). *Educación como socialización*. España. Sígueme.
- EZLN, (2015). El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN.
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero*. México. FCE.
- Florescano, E. (2014). "De la memoria del poder a la Historia como explicación" en *Historia ¿Para qué?* pp. 91-127. México. Siglo XXI.
- _____ (2012a). *Historia de las historias de la Nación mexicana*. México. Taurus.
- (2012b). *La función social de la Historia*. México. FCE.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2000). *El problema de la conciencia social*. Madrid. Tecnos.

Galván, L. E. (2006). *La Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México. Academia Mexicana de la Historia.

----- y Lamonedá, H. M. (1999). *Un reto: la enseñanza de la Historia hoy*. México. Instituto

Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

García, G. (2015). "La relación pedagógica como vínculo liberador. Un ensayo de formación docente" en *Antología*. Práctica Docente III.

Gil, A. M. (2016). "Sobre el fracaso de la reforma educativa" Entrevista a Manuel Gil Antón por Jorge Cano. Periódico digital Horizontal. Disponible en: <http://horizontal.mx/sobre-el-fracaso-de-la-reforma-educativa-entrevista-a-manuel-gil-anton/>

Gilly, A. (2014). "La historia como crítica o como discurso del poder" en *Historia ¿Para qué?* pp. 195-225. México. Siglo XXI.

----- (2006). *Historia a contrapelo. Una constelación*. México. Era.

González, P. (2006). "Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto" en *Enseñanza de las Ciencias Sociales* No. 5 pp. 21-30. España. Redalyc disponible en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=324127625003>

González, P. E. (2015). "La docencia una ética para la vida" en *Antología*, pp. 69-74, Práctica Docente II y III, Porfirio Morán Oviedo. IISUE. UNAM.

González, T. J y García, P. E. (2013). *Documentos y Testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México. CCH.

Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. España. Fontamara.

Guttman, A. (2008). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. España. Paidós.

Henríquez, V. R. (2004). "Entre historias y experiencias: Conciencia Histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya". España. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en <https://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/1454077.pdf>.

Hobswam, E. (2002). *Sobre la Historia*. España. Crítica.

Jensen, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. México. Pearson.

Lamoneda, H. M. (1998). "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. 3 número 5.

Latapí, S. P. (2015). "Carta a un maestro" en *Antología*, pp. 58-60, Práctica Docente II y III, Porfirio Morán Oviedo. IISUE. UNAM.

----- (1992) "La enseñanza de los valores" Audio del Coloquio de invierno *El cambio mundial y la educación en México*, Auditorio Alfonso Caso, UNAM. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=SxDsaOldciU>

Lerner, V. (1979). *La educación socialista*. México. Colegio de México.

Lulle, T. P. C. (2007). "Los grandes centros comerciales y la planificación comparativa de dos metrópolis latinoamericanas", en *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 22. Número 2, mayo-agosto, pp.337-361. México. Colegio de México.

Consultado

en:

<http://www.redalyc.org/pdf/312/31222203.pdf>

Marx, Karl. (1979). *La ideología alemana*. México. Cultura Popular.

Mata, L. Pérez, A y Pogliaghi, L. (2015). *La experiencia estudiantil: situaciones y percepciones de los estudiantes de bachillerato de la UNAM*. Seminario de Investigación en Juventud de la UNAM. México. Disponible en: <http://www.sij.unam.mx/publicaciones/encuestaEstudiantesBachilleratoUNAM2014.pdf>

Morales, Z. L. (2009). "Durkheim y Bourdieu: Reflexiones sobre educación" en Revista *Reflexiones*, vol. 88, num. 1, pp. 144-162. Costa Rica. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912559011>

Morán, O. P. (2016). ¿Por qué una pedagogía de la pregunta en la docencia de hoy? IISUE. UNAM.

----- (2015). "Reflexiones sobre una docencia en forma de investigación en la UNAM" en *Antología*, pp. 83-97, Práctica Docente II y III, Porfirio Morán Oviedo. IISUE. UNAM.

----- (2012). La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula. México. IISUE. UNAM.

----- (2005). "Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica". Segundo Encuentro Internacional sobre Didáctica Universitaria. Universidad Nacional de Loja. Ecuador. Memoria.

Morduchowicz, R. (2003). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantalla*, FCE Argentina.

- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la Educación para cambiar el mundo*. España. La Llave.
- OCDE, (2015). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE Francia*. Disponible en: <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>
- Olvera, A. (2013). "Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLIII, No. 3, Centro de Estudios Educativos.
- Pagés, J. (2004). "Enseñar a enseñar historia. La formación didáctica de los futuros profesores", págs. 155-178 en *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. España. Dialnet, ISBN 84-8371-447-7
- Pantoja, M. D. (1980). "Síntesis de la ponencia que presentó el Colegio de Ciencias y Humanidades, a la Mesa de trabajo del Área correspondiente a la Educación Media Superior" en *Perfiles Educativos*, No. 8 pp. 25-48.
- Pasut, M. (1993). "Acerca del Taller. El aula un taller" en *Viviendo la literatura*. Argentina. Aique.
- Pereyra, C. (2014). *Historia ¿Para qué?* México. Siglo XXI pp. 11-31.
- Pérez, J. C. (1993). "Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica" en: *Operatividad de la Didáctica*. México. Gernika.
- Pérez, R. M. (2006). *Pensar la universidad, hacer universidad*. Entrevista concedida a Tania Rodríguez y Ángel Sermeño. *Revista Andamios*. Vol. 3 No. 5. México. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200013
- *Los exámenes*. México. UACM

- Piaget, J. (1988). *La construcción de lo real en el niño*. Argentina. Grijalbo.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México. Colegio Madrid-Plaza y Valdés.
- Pozo, J. (1989). "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia" en *La enseñanza de las ciencias sociales*. España. Visor.
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. España. Graó.
- Rama, C. (1981). *La historiografía como conciencia histórica*. España. Montesinos.
- Rodríguez, G. R. (1998). "Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995" en *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*. Magdalena Fresán, pp. 167-205. México. ANUIES, disponible en:
http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1041&context=roberto_rodriguez
- Rodríguez, L. X. (2008). *Una historia desde y para la Interculturalidad*. México. UPN.
- Rogers. C. (1993). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. México. Paidós.
- Romero, G. R. (2011). *Historiografía mexicana*. Vol. I. México. IIH. UNAM.
- Rüsen, J. (1994) "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia." págs.3-26 en *Fascinación histórica. Cultura histórica hoy*. Füssmann, Grütter y Rüsen. Consultado en:
http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf

Sagástegui, D. (2004). "Aprendizaje Situado" en REDALYC Sinéctica. 24 febrero-julio de 2004 pp. 30-39. México. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México. UPN-UNAM.

Sánchez, Q. A. (2006). "Reflexiones sobre la historia que se enseña" en Galván. L. *La Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México. Academia Mexicana de la Historia.

----- (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México. Filosofía y Letras UNAM.

Santoyo, R. (1985). *Apuntes para una didáctica grupal*. México: Ediciones El caballito y SEP Cultura.

Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. España. Mc. Graw Hill. 9ª Edición.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. México, Paidós.

SEP, (2015). Diagnóstico. E007. Servicios de Educación Media Superior. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas Dirección General de Evaluación de Políticas. México. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/6300/1/images/e007_diagnostico_2015.pdf

Subcomandante Insurgente Moisés, (2015). "Economía Política I. Una mirada desde las comunidades zapatistas" en *El pensamiento crítico*

frente a la Hidra capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN. pp. 77-97.

UNAM, (2014). Estadísticas UNAM. México. Disponible en::

<http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

Vilar, P. (1988). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico.* Barcelona. Grijalbo.

----- (1992). *Pensar la historia.* México. Instituto Mora.

Villamil, J. (2016). “La expansión de un desafío” en *Las redes sociales vértigo y pasión.* Revista *Proceso* No. 53, Edición especial, pp. 8-13. México.

Villoro, L. (2014). “*El sentido de la Historia*” en *Historia ¿Para qué?* pp. 35-52. México. Siglo XXI.

Vivas, M. (2016). “Millennials el mundo en la pantalla” en *Las redes sociales vértigo y pasión.* Revista *Proceso* No. 53, Edición Especial, pp. 14-19. México.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje.* España. Paidós.

Wallerstein, I. (2015a). *¿Tiene futuro el capitalismo?* México. Siglo XXI.

----- (1984). *El moderno sistema mundial.* México. Siglo XXI.

Werner K. y Weiss H. (2007). *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales.* Argentina. Sudamericana.

Wertsch, J. y Rozin. M. (2004). “La revolución Rusa. Versiones oficiales y no oficiales ”en *Carretero. Aprender y Pensar la historia.* España. Amorrortu.

Zarzar, Ch. C. (2009). “Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes” en *Habilidades básicas para la docencia.* México. Editorial Patria.

----- (1983). "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo". México: Revista Perfiles Educativos No. 1 CISE UNAM.

Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón: Historia y necesidad de utopía*. Barcelona. Anthropos.

----- (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México. El Colegio de México.

PRÁCTICAS DOCENTES

ANEXO 1

Práctica docente en CCH Vallejo
Grupo 410 de Historia de México II. Turno matutino.
Realizadas los días: 10, 12, 17 y 19 de Enero de 2017.
Evaluación Diagnóstica

Nombre del alumno: _____ **Grupo** _____

Correo electrónico _____ **Facebook** _____

RESPONDE CADA PREGUNTA SEGÚN SEA EL CASO

En el proceso enseñanza-aprendizaje es importante conocerte para que la relación profesor/a-alumno/a sea cualitativamente distinta a la tradicional. Ten la seguridad que la información que proporcionas será tratada con el más absoluto respeto y confidencialidad.

Datos personales

1. ¿Qué edad tienes?
2. ¿Cuándo cumples años?
3. ¿Dónde naciste?
4. ¿De dónde son tu madre y tu padre?
5. ¿Cuántos hermanos tienes?
6. ¿Qué lugar ocupas entre ellos?
7. ¿Vives con papá y mamá juntos?
8. ¿Quién mantiene a la familia?
9. ¿Trabajas?
10. ¿Aproximadamente, a cuánto asciende el ingreso en tu familia?
11. ¿Con qué periodicidad lees el periódico? _____ ¿Cuál? _____ ¿Qué sección es tu preferida? _____
12. ¿Escuchas algún Programa de radio? _____ ¿Cuál? _____
13. Tienes algún Programa de TV preferido? _____ ¿Cuál? _____
14. Visitas con frecuencia alguna página Web? _____ ¿Cuál? _____
15. ¿Practicas algún deporte? _____ ¿Cuál? _____
16. ¿Cada cuando haces ejercicio?
17. ¿Qué te gusta hacer en tus ratos libres?
18. ¿Cuál es tu comida y bebida preferida?
19. ¿Qué es lo que más te gusta de ti?
20. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti?

Datos escolares

21. Estudiaste la secundaria en escuela pública o privada?
22. Cuál fue tu puntaje para ingresar al CCH?
23. ¿Vallejo era tu primera opción? _____ ¿Por qué? _____
24. ¿Cómo te sientes en la Escuela?

25. Tienes algún comentario sobre las materias, profesores, compañeros/as; personal directivo, administrativo, de vigilancia o intendencia; acerca de la infraestructura?
26. ¿Cuántas materias debes?
27. Si debes alguna, ¿estás recursando o en asesorías?

Cómo aprendo

28. ¿Te gusta leer?
29. Puedes leer por lo menos 20 minutos, cualquier libro que no sea de los que obligadamente lees para tus materias de la escuela?
30. ¿Qué libros has leído en los dos últimos meses?
31. ¿Cuál es tu estrategia para estudiar?
32. Si no tienes alguna ¿Cómo le haces para la adquisición de nuevos conocimientos?
33. ¿Tienes un lugar y una hora específicos para pasar apuntes, investigar y estudiar?

Opinión

34. ¿Qué ventajas hay en ser joven?
35. Cuáles son las desventajas de ser joven?
36. ¿Cómo iniciaste tu comunicación en las redes?
37. *¿Cómo usar las redes sociales para combatir la corrupción y la violencia impune?* (pregunta que hace Krauze a menores de 35 años, en enero 2016. Revista Proceso)

Conocimientos de Historia de México

38. ¿De dónde vienes como persona y como ciudadano?
39. ¿Cuál es la importancia de conocer la Historia de México?
40. ¿Cuáles son las dimensiones de la Historia?
41. ¿Qué implica la conciencia histórica?
42. ¿Qué relación tienen los hechos externos con la historia de México?
43. ¿Qué significa presencia viva de la civilización mesoamericana?
44. Señala una causa externa y una interna de la conquista
45. Señala una causa externa y una interna del movimiento de independencia
46. Señala las diferencias entre conservadores y liberales
47. Si llevamos a juicio político la dictadura de Porfirio Díaz, ¿Cuál sería un aspecto positivo y cuál uno negativo?
48. Escribe las diversas facciones en la Revolución mexicana.
49. ¿Cómo se institucionaliza la Revolución Mexicana?
50. ¿En qué contexto se crea el CCH?
51. ¿Cuál es la diferencia entre las medidas de política económica implementadas en el Estado Benefactor y el Neoliberalismo?

Mi compromiso en el curso

52. ¿Cuáles son tus expectativas? (temores y deseos) ¿Qué espero del curso?, ¿Qué quiero que suceda?, ¿Qué quiero que no suceda?, ¿Qué espero de mi, qué estoy dispuesto aportar para lograrlo?, ¿Qué espero de la profesora?
53. ¿Escribe la diferencia entre evaluación y calificación?
54. ¿Qué elementos se deben considerar en la autoevaluación?
55. ¿A qué te comprometes como alumna/a?



Evidencias de trabajo de los estudiantes del CCH Vallejo 17 de Enero de 2017

Lecturas adaptadas para fines didácticos

Sistema-Mundo, Globalización neoliberal

Immanuel Wallerstein (1984) *El moderno sistema mundial*. México. Siglo XXI.

Immanuel Wallerstein hace un análisis del funcionamiento del capitalismo desde su origen. Sostiene que desde el siglo XVI se conformó un Sistema Mundo que sigue vigente hasta nuestros días.

La peculiaridad del sistema mundial moderno es que una economía-mundo haya sobrevivido durante quinientos años...Esta peculiaridad es el aspecto político de la forma de organización económica llamada capitalismo .La búsqueda interminable de acumulación de capital para crear más capital, es su principio rector, el eje sobre el cual gira su movimiento.

Globalización del Neoliberalismo

La globalización se debe entender como un proceso que comenzó en el siglo XVI, con la integración del mercado mundial, como un proceso de larga duración que en la actualidad se encuentra en una etapa de transición. Para Wallerstein no hay separación de los conceptos, son parte de una misma dinámica capitalista, de esa forma la globalización neoliberal es un oscilamiento cíclico en la historia de la economía-mundo capitalista (Wallerstein. *El fallecimiento de la globalización neoliberal*, La Jornada, 16/02/2008).

El concepto de globalización describe la integración económica, cultural, política e ideológica a nivel planetario. Las fronteras se disipan para lograr traspasar comercialmente un cúmulo de productos, procesos productivos, acciones legales como las exportaciones e importaciones de materias primas, componentes para armar y ensamblar productos finales como los autos, maquinaria y material de construcción. A esta organización del trabajo que concentra a proveedores de insumos, de infraestructura y servicios se les conoce como *clusters*, la forma de funcionamiento es la agrupación de empresas que fabrican en una diversidad geográfica para luego integrar las partes en un todo como un rompecabezas. En la globalización también existe una apertura total a las acciones ilegales como el crimen organizado: narcotráfico, secuestro, prostitución, tráfico de órganos, niño/as, mujeres.

En la expansión globalizadora las nuevas tecnologías jugaron un papel decisivo. En la década de los noventa se da paso a la tercera revolución industrial, la de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que dieron lugar a un movimiento global de profunda reestructuración capitalista. A nivel social la generalización del uso de los teléfonos móviles por su funcionalidad son el evidente símbolo de la revolución tecnológica de la información.

Neoliberalismo

Perry Anderson (1999) *Historia y lecciones del neoliberalismo*. Revista Deslinde. Centro de estudios del trabajo. Colombia. Consultada en: <http://deslinde.co/historia-y-lecciones-del-neoliberalismo/>

El neoliberalismo surge en la posguerra, después de la Segunda Guerra Mundial en el oeste de Europa y en Norteamérica. Fue una irrefrenable reacción teórica y política contra el intervencionismo de Estado propuesto por Keynes y por consiguiente, contra el Estado de bienestar social. Friedrich August Von Hayek publica en 1944 *The Road to Serfdom* (La ruta hacia la servidumbre). Esta obra constituyó, de alguna manera, la carta de fundación del neoliberalismo, y desarrolló un ataque apasionado contra toda limitación impuesta por el Estado al libre funcionamiento de los mecanismos del mercado.

Von Hayek convoca, en abril de 1947, a quienes comparten su orientación ideológica y los reúne en una pequeña estación de veraneo helvético, en Mont-Pélerin, abajo de Vevey, en el cantón de Vaud. Al final de este encuentro se funda la Société du Mont-Pélerin (Sociedad de Monte Peregrino), una especie de francmasonería neoliberal, bien organizada y consagrada a la divulgación de las tesis neoliberales, con reuniones internacionales regulares.

El objetivo de la Société du Mont-Pélerin es, de una parte, combatir el keynesianismo y toda medida de solidaridad social que prevalezca después de la segunda Guerra Mundial y, de otra parte, preparar para el porvenir los fundamentos teóricos de otro tipo de capitalismo, duro y libre de toda regla.

Margaret Thatcher, Ronald Reagan y los otros.

En 1979, el régimen de Margaret Thatcher en Inglaterra, fue el primer gobierno de un país capitalista avanzado que se comprometió públicamente a poner en práctica el programa neoliberal.

Un año más tarde, en 1980, Ronald Reagan fue elegido a la presidencia de los Estados Unidos. En 1982, Helmut Kohl y la coalición demócrata-cristiana CDU-CSU derrotaron a la socialdemocracia de Helmut Schmidt. En 1982-1984, en Dinamarca, símbolo del modelo escandinavo del Estado providencial, una coalición claramente derechista tomó las riendas del poder.

Las medidas de política económica que se impulsan en el neoliberalismo son:

- Desregulación, esto es, disminuye o anula el Estado su participación como inversionista en empresas públicas y en gasto social (gasto en educación, salud y programas sociales)
- Se impulsa la privatización de los sectores estratégicos, como el acero, electricidad, petróleo
- Disolución de los sindicatos para reformar la ley del trabajo quedando en desamparo legal la clase obrera
- Apertura comercial en detrimento de los productos del campo mexicano
- Tope salarial

Intervención del Estado en el crecimiento económico. Estado benefactor en México

Fragmentos de Ma. Eugenia Romero Sotelo, (2011) *Las raíces de la ortodoxia en México*. Revista Economía Vol. 8, Número 24. México. UNAM.

Durante el gobierno cardenista el papel del Estado tenía una participación muy activa en la economía ya que se buscaba un desarrollo económico autónomo y nacionalista. El pensamiento económico que emerge en esta época constituye el origen del desarrollismo mexicano, caracterizado por la intervención estatal para asegurar altas tasas de crecimiento, distribución del ingreso y creación de empleo. Por eso el Estado emprende acciones que contribuirán a la distribución de la riqueza en el país, de esa forma impulsa la Reforma Agraria, que es el reparto de tierras, promueve la formación de sindicatos y asociaciones empresariales para tener control social.

En el modelo económico donde el Estado interviene con ímpetu y determinación directamente en el crecimiento económico, se invierte en obras públicas y para eso se crean instituciones públicas que orientarán y dirigirán la economía como Nacional Financiera y el Banco de Crédito Ejidal.

En 1938, Cárdenas nacionalizó el petróleo y creó Petróleos Mexicanos (Pemex) como una empresa estatal... Esta perspectiva, con diversos matices, dominó y permeó la política económica del país durante gran parte del siglo XX mexicano hasta principios de la década de los ochenta. Esta política afectó intereses económicos y dio pie a la construcción de un proyecto alternativo al cardenismo, que representó la recomposición de la corriente liberal que había dominado en el país desde fines del siglo XIX hasta principios de los treinta del siglo XX. Durante todo este tiempo que el pensamiento desarrollista se formó y evolucionó, el pensamiento liberal estuvo presente y construyó sus planteamientos a la par que formó sus instituciones en el país, aspecto que le permitió tomar el poder en la década de los ochenta del siglo pasado... A partir de entonces, dos formas de pensar y resolver los problemas de la economía mexicana estarán en tensión durante todo el siglo XX.

...Banqueros e industriales buscaron fundar instituciones que contrarrestaron este planteamiento que fue fundamento del desarrollismo mexicano. En este contexto, podemos entender la importancia de los viajes a México de los dos miembros más relevantes de la Escuela Austriaca - Von Mises y Von Hayek- cuya tarea fue la de dar sustento ideológico y teórico en el debate que la elite empresarial mexicana tenía con el Estado nacionalista mexicano. Cumplieron la función de ayudar a articular el discurso del grupo empresarial más ligado al sector financiero internacional. Esta elite se dio a la tarea de formar cuadros para construir un proyecto alternativo al cardenismo y con ello al nacionalismo económico. La formación de instituciones de educación de nivel superior fue el sendero más importante que ayudó a la creación de ese ideal; ejemplo de ello es el Instituto Tecnológico de México (creado en 1946 y que más tarde, en 1962 obtuvo la autonomía convirtiéndose en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).

Este instituto creó un semillero de jóvenes con un alto nivel técnico en la profesión de la economía y un pensamiento económico distinto al que se creó en la llamada etapa desarrollista. Mismos que llevaron adelante el proyecto político diseñado por sus creadores. Las cosas no pararon ahí, este grupo seguirá creando sus instituciones durante la segunda mitad del siglo XX. El 13 de septiembre de 1962, a iniciativa del empresario Bruno Bagliani, surge el Consejo Mexicano de Hombres de Negocios (CMHN). Esta organización se planteó como objetivo crear una instancia de mediación entre los empresarios, el Estado y la Sociedad Civil.

A través del tiempo, las demandas de este grupo de empresarios que iniciaron la construcción de instituciones que promovieran el liberalismo y debatieran contra el proyecto del nacionalismo

económico permanecieron todo el siglo XX, limitar la participación estatal en la economía y acabar con el proteccionismo, con la promoción del libre comercio y la inversión extranjera.

¿Cómo se articuló la resistencia contra el cardenismo con la Escuela Austriaca? En el grupo intelectual el papel central lo tuvo Luís Montes de Oca, él estudió y conoció la obra de Von Mises y Friedrich Von Hayek; estableció relación con ellos y alimentaron intelectualmente sus posiciones. Por parte del grupo pragmático empresarial, Raúl Baillères sostuvo financieramente este proyecto, unidos construyeron y dieron fuerza política a la corriente del liberalismo en el país.

Raúl Baillères y Aníbal De Iturbide Juntos se dieron a la tarea de fundar instituciones que contrarrestaran el planteamiento cardenista en la economía y en la política... Raúl Baillères, un banquero que fundó en 1934 Crédito Minero, S. A. -más tarde Banca Cremi-, el primer banco mexicano especializado en el financiamiento de las operaciones mineras. Posteriormente, fundó Crédito Hipotecario, S. A., y Crédito Afianzador, S.A.; de 1941 a 1942 fue presidente de la Asociación de Banqueros de México. En 1941, Baillères también presidió un grupo financiero con intereses de control en la Compañía Cervecería Moctezuma con base en Monterrey y la cadena de tiendas departamentales El Palacio de Hierro

Dos de las cámaras de empresarios mexicanos más importantes, La Asociación de Banqueros de México y la Cámara de Industria Minera, pidieron a Von Mises que prolongara su estancia. Ofreciéndole trabajo como asesor económico

La presencia de Hayek en México fue muy anunciada por la prensa. Al respecto el profesor Zamora se pronunció:

... el profesor Hayek viene a refrescar en México la simiente de la economía liberal, entre los destacados personajes que lo invitaron figuran muchos, mecenas de esa cruzada en pro de la no intervención del Estado en la orientación y el desarrollo de la iniciativa privada proceden sin duda de diversos campos...quizá la mayoría, que deben su fortuna y su preeminencia social, relativamente recién conquistada, a la intervención antiliberal del Estado mexicano en la actividad productora, gracias a la cual han emergido las situaciones monopolísticas que les han servido para hacerse ricos...fortuna que la burocracia financiera, la industria azucarera y del autotransporte, logró bajo la protección del Estado Desarrollista que tanto criticaba.

Actividad: Mapa conceptual

- a) Elabora un mapa conceptual acerca de la lectura.
- b) Reflexiona en no menos de diez, ni máximo de 25 líneas ¿qué papel juega el Estado en uno y otro proyecto económico? ¿qué papel juega la clase empresarial? Comparte en equipo tu escrito.
- c) Escribe un comentario acerca de la lectura



EVIDENCIA DE EVALUACIÓN: mapa conceptual y Reflexión escrita

.Coevaluación del mapa conceptual de la Lectura grupal: Sistema mundo, globalización neoliberal, Estado benefactor.

Instrucción: En parejas los alumnos se co-evalúan considerando los siguientes criterios.

Elementos a evaluar	Criterio de evaluación (puntaje)
1. El mapa contiene conceptos encerrados en nodos	Lo tiene 1 Incompleto .5 No lo tiene 0
2. Los conceptos están dispuestos por orden de importancia	Lo tiene 1 Incompleto .5 No lo tiene 0
3. En general muestra las principales ideas de forma simple y vistosa	Lo tiene 1 Incompleto .5 No lo tiene 0
4. Contiene proposiciones: dos o más conceptos unidos por enlaces formando una unidad semántica	Lo tiene 1 Incompleto .5 No lo tiene 0
5. Tiene palabras enlace que une conceptos y señala el tipo de relación entre los conceptos	Lo tiene 1 Incompleto .5 No lo tiene 0

Algunos criterios de evaluación se tomaron de <http://es.slideshare.net/GESTISOCO/los-mapas-conceptuales-y-los-mapas-mentales2>

CCH Vallejo

Grupo 410

19 de Enero de 2017

Mapa conceptual de la lectura



CCH Vallejo

Grupo 410

19 de Enero de 2017

Comentarios acerca de la lectura

- “Es aburrida y tediosa a la vista por tan largos párrafos pero es interesante” (Andrea G.)
- “La lectura está un poco difícil de entender, pero tiene los conceptos básicos, y es bueno que tenga bastante información” (Areli)
- “La lectura fue muy completa y desglosada para explicar temas complejos y extensos como lo son: la globalización, el neoliberalismo y el sistema-mundo. Todo dentro de la lectura fue correctamente explicado y muy bien resumido, explicando cada concepto desde sus antecedentes y poniendo fechas destacadas”.(Jesica Paola)
- “Me gusta la lectura, hay muchas cosas que desconocía, lo cual me sirvió y me gustó, ahora tengo una nueva forma de pensar respecto a esas cosas” (Naily Amor)
- “Esta lectura está interesante porque refleja algunos aspectos que estamos viviendo actualmente, como el aumento de la gasolina y de los productos de la canasta básica”. (José Leonardo)
- “El tema es muy importante ya que es respecto a la situación en la que vivimos y tenemos que observar más de lo podemos ver” (Javier)
- “Esta lectura está interesante porque refleja situaciones que estamos viviendo actualmente” (Fernanda)
- “La lectura se me hizo muy interesante ya que nos habla de estos temas tan importantes” (Rodrigo)
- “Me pareció que en este ejercicio pude comprender los conceptos principales y los pude expresar bien en el mapa y la lectura explicaba muy bien el tema con claridad” (Leo Uriel)

- “La lectura es explícita. Explica bien los conceptos del neoliberalismo y globalización, hace conciencia histórica ya que relata la historia del petróleo en México y hace énfasis en la importación y exportación que se hace en México” (Karen Paola)
- “Esta actividad fue de mi agrado ya que conocimos más sobre la economía del mundo y la manera en que nos afecta la globalización ya que no nos influye en algo bueno como tal al igual que el neoliberalismo” (Guadalupe)
- “El texto habla sobre los diferentes sistemas que han existido y los que no se lograron desarrollar (Andrea)
- “Es interesante toda la información y en mi opinión el neoliberalismo está mal porque en vez de ayudar perjudica más a las personas” (Adriana)
- “La lectura refleja las principales características del sistema neoliberalista y el fuerte impacto que éstas reflejan en la sociedad, desde cosas positivas, como innovación de tecnología, hasta lo negativo como lo es el fuerte impacto que tiene sobre la naturaleza e igual la sociedad, ya que crea la inseguridad” (Aranyi Gabriel)
- “Desarrolla bien los conceptos, es claro y breve explicándolos, y después al unirlos también. Creo que la hoja con mayor información es la primera” (Sandibel)
- “En México desde hace mucho tiempo se da el sistema capitalista y al igual neoliberal. En la que ahora sigue en pie pero se da más con el avance de nuevas tecnologías” (Alondra)
- “La lectura me ayuda a reforzar mis conocimientos neoliberalistas y del estado benefactor” (Arath)
- “Conforme a lo que nosotros entendimos y a lo que pasa en nuestro país, tenemos un estado neoliberal porque en estos tiempos hay una reacción política y social contra el pueblo” (José Manuel)
- “Pues habla de la globalización y neoliberalismo y cómo empezó y me gustó mucho la lectura pero estoy en contra del sistema” (José Roberto)

- “Creo que es importante que sepamos el mensaje de todo lo que viene en la lectura, muchos lo ignoramos y el neoliberalismo es un tema que siempre estará presente de una u otra manera” (Regina)
- “Creo que este sistema neoliberalista junto con la globalización hace daño tanto a la gente como al planeta. Nos deja pobres parejo” (Alejandra)
- “El tema en sí es interesante ya que nos plantea el tema que estamos viviendo” (Jesús Alejandro)
- “La lectura es muy buena ya que realmente dice el significado de los conceptos como son: globalización, neoliberalismo y el capitalismo y como este último precede a los dos primeros, es decir nos muestra la relación que existe entre éstos y como lo que estamos viviendo actualmente viene formándose desde hace muchísimos años atrás” (Juliana)
- “En general la lectura habla acerca de ámbitos políticos y económicos, con sus precursores como lograron que ese sistema funcionara, fue completa sin embargo tenía algunos aspectos o palabras que no entendía” (Jessica)
- “Tiene los conceptos básicos la lectura es muy fácil de entender y trae buenos ejemplos de México que me gustaría que estuvieran más sintetizados y simples” (Brenda)
- “A mi punto de vista la lectura se explica y se puede comprender fácilmente” (Adriana S.M.)
- “La lectura me pareció interesante, es bueno saber la diferencia entre todos estos conceptos además de importante ya que conoces acerca de la historia que rodea todo este tema” (Nadia)
- “Creo que la lectura me pareció bastante bien ya que en realidad no entendía mucho los conceptos que abarca la lectura pero ahora ya, creo que tiene un lenguaje comprensible y abarca lo que hay en nuestros días vivimos como consecuencia” (Eva)
- “Entendí muchísimo mejor acerca de la globalización, el neoliberalismo y un poco del sistema mundo y el capitalismo, con esto puedo identificarlos con más facilidad. Me resultó interesante concreta y muy educativa” (Cinthya)

- “Me pareció interesante la lectura aunque un poco complicada ya que hay conceptos que no conocía. Aprendí cosas, antecedentes que no sabía” (Alyne)
- “Explica acerca del neoliberalismo y globalización añadiendo las cosas buenas y malas del tema” (Daniela)
- “Sobre la lectura entendí los aspectos importantes que dan cada ramo del tema. El tema me parece bueno” (Héctor)
- “Es una lectura muy interesante, ya que nos explica bien los aspectos de globalización, neoliberalismo y capitalismo” (Tania)
- “El texto estaba un poco confuso pero al final si fue entendible. No estoy muy de acuerdo con el neoliberalismo” (Aldair)

Actividades: Lectura, preguntas y creación

Primer movimiento mundial antineoliberal

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) sale a la luz el 1º de enero de 1994, pero 10 años antes se conforma (17 de noviembre de 1983) en las entrañas de la Selva Lacandona.

Su palabra ha sido una forma de darle significado a sus acciones antineoliberalismo. Estos oxímoron (figura literaria que combina expresiones de significado opuesto, en una misma palabra o una misma frase) han dado sentido a su lucha.

“Nosotros somos la oscuridad que brilla”,

“el silencio que habla”, “el silencio puede sonar fuerte”, “para esto sonó nuestro silencio”

“la máscara que muestra”, “nos hemos cubierto el rostro para ser vistos”

“Mandar obedeciendo”

“morimos para vivir”

“Nuestra lucha es por hacernos escuchar, y el mal gobierno grita soberbia y tapa con cañones sus oídos. Nuestra lucha es por el hambre, y el mal gobierno regala plomo y papel a los estómagos de nuestros hijos. Nuestra lucha es por un techo digno, y el mal gobierno destruye nuestra casa y nuestra historia.

Nuestra lucha es por el saber, y el mal gobierno reparte ignorancia y desprecio
Nuestra lucha es por la historia, y el mal gobierno propone olvido.

Nuestra lucha es por la Patria, y el mal gobierno sueña con la bandera y la lengua extranjeras
Techo, tierra, trabajo, pan, salud, educación, independencia, democracia, libertad, justicia y paz. Estas fueron nuestras banderas en la madrugada de 1994. Estas fueron nuestras demandas en la larga noche de los 500 años. Estas son, hoy, nuestras exigencias.

Nuestra sangre y la palabra nuestra encendieron un fuego pequeñito en la montaña y lo caminamos rumbo a la casa del poder y del dinero. Hermanos y hermanas de otras razas y otras lenguas, de otro color y mismo corazón, protegieron nuestra luz y en ella bebieron sus respectivos fuegos.

Vino el poderoso a apagarnos con su fuerte soplo, pero nuestra luz se creció en otras luces. Sueña el rico con apagar la luz primera. Es inútil, hay ya muchas luces y todas son primeras”

Actividad: Lectura y Reflexión

Después de leer elige un oxímoron y escribe:

- Por qué elegiste ese oxímoron
- Da una explicación y/o interpretación del mismo
- Crea un oxímoron que hable de ti,
- Qué aprendiste, cómo te sentiste, qué sugieres

Creación de un oxímoron que hable de ti

- “La vida es un estrés relajante”. Aprendí lo qué es un oxímoron como hacerlos, me siento con un conocimiento más amplio al aprender una cosa nueva hoy, y sobre todo al aprender a hacerlo. Sugiero seguir con este tipo de actividades para seguir haciendo crecer mi conocimiento.
- Aprendí que los oximoron nos pueden enseñar cosas y si lo piensas, te dice más cosas de lo que a simple vista te imaginas.
- “Luchar y dar lo mejor de mí, sin poder triunfar, llegar primero a la meta pero no ganar”. Aprendí que un oxímoron es una palabra que se emplea para decir lo contrario de lo que quiere decir la palabra. Es como una contradicción. Me sentí con ganas de aprender más de ellos. Sugiero que nos dé una relación de...
- “La compañía es tu nueva soledad, la soledad es tu nueva compañía, morimos para vivir”. s/c¹¹⁹
- “Mandar obedeciendo”. Aprendí que una frase que combina expresiones opuestas es un oxímoron, me sentí un poco mal porque no pude imaginar mi propio oxímoron.
- “Seguimos alzando la voz sin ser escuchados”. s/c
- “No soy nadie, sólo soy yo”. Aprendí que no todo tiene que decir algo igual para ser sobresaliente.
- “Las peores personas siempre son las mejores”. Que cada quien tiene su forma de pensar a veces piensas que alguien está haciendo el mal pero para esa persona está haciendo el bien.
- “Mandar obedeciendo”. Aprendí que una sola frase puede tener dos o más significados.
- “La máscara que muestra”. Una frase le podemos dar diferentes significados dependiendo nuestro estado de ánimo.

¹¹⁹ s/c significa que los/as estudiantes no hicieron comentario o reflexión alguna.

- “Escribiremos nuestras reglas, está es la primera de ellas, está prohibido prohibir”. Aprendí que un oxímoron es algo contradictorio, esto se puede aplicar en la vida pero me gustaría que no fueran tan confusos.
- “La luz en la oscuridad”. s/c
- “Mandar obedeciendo”. Encontrarle sentido a palabras que creían que no tenía.
- “Carácter suave como toneladas de hierro”. s/c
- “Mandar obedeciendo”. La lucha por un bien aunque tenga severas consecuencias.
- “Me enojo cuando me pongo feliz”. s/c
- “Se hizo un instante eterno”. Aprendí a hacer oximorones, me sentí muy bien pues son figuras literarias muy extravagante. Hice ese oxímoron porque hay veces que el tiempo se me hace eterno pero lo disfruto mucho.
- “Lo más grande nace siendo pequeño”. Aprendí que las palabras a veces dan más de alguien o algo y a ver la adversidad en cada situación.
- “Piensa en grande pero piensa poco”. Aprendí a hacer un oxímoron y a reflexionar las cosas que pasan o nos rodean ya que en torno a la lectura nos enseña las injusticias y por lo que realmente debemos luchar. Me sentí bien ya que nos hace reflexionar o pensar temas de importancia.
- “Lo falso puede ser real”. s/c
- “Falso para ser real, real para ser falso”. Hoy aprendí lo que es un oxímoron y me sentí bien, me encantó hacer oximorones. La explicación es que en ocasiones tienes que mentir para no hacer sentir mal a las personas.
- “A veces debes morir para saber que estás vivo”. Aprendí a hacer mi oxímoron ya que me tardé en pensar uno bueno.
- “Soy el decidido más indeciso”. Aprendí que es un oxímoron, me sentí realmente inspirado, sugiero más actividades de este tipo ya que nos ayudan de una forma entretenida.
- “Soy la soledad más acompañada”. Aprendí que es un oxímoron y lo complejo que hable de mí. Me sentí reflexiva y sugiero más actividades así.
- “Soy la sonrisa más triste”. Había escuchado frases así pero nunca sabía que eran oximorones, pienso que fue muy divertido está dinámica y que estos oximorones si

los diseñamos nosotros podrían ser reflexiones muy buenas para nuestra vida cotidiana.

- “Esperanza superficial”. Explicación: somos el futuro, o sea, la esperanza del país pero estamos siendo muy superficiales en ideas, les estamos dando más importancia a nuestra imagen y tenemos ideas perfeccionistas a causa de las imágenes que percibimos para el consumo de productos tenemos muchos prejuicios. La idea se me hizo buena y se puede interpretar como que a veces no es lo que parece y que el lado bueno también tiene el malo.
- “La inteligencia más ingenua”. Aprendí lo que son los oximorons y me sentí cómoda y entretenida.
- “El silencio puede sonar fuerte”. Aprendí acerca de lo que el EZLN pensaba, cuáles eran sus pensamientos acerca de lo que vivían y la actitud del gobierno frente al gobierno. Por otro lado aprendí lo que es un oxímoron que son expresiones opuestas. Me sentí confundida para crear un oxímoron por eso elegí uno.
- “Morimos para vivir”. Aprendí que es un oxímoron pero me sentí confundida a la hora de crear uno sobre mí. Trataré de relacionarlo más con mi vida.
- “Nosotros somos la oscuridad que brilla”. Aprendí que un oxímoron es una figura literaria... me sentí un poco confundida en cuanto al tema de crear un oxímoron, por eso elegí uno escrito. Sugiero repetir este ejercicio.
- “Un silencio ensordecedor”. Explicación: creo que cuando callo las cosas o no hablo se les hace muy extraño ya que hablo demasiado y eso significa que algo pasa. Creo que un oxímoron refleja muchas interpretaciones con tan sólo pocas palabras y del EZLN sus ideologías sobre el gobierno me gustó.
- “A veces lo más raro puede ser lo más normal del mundo”. Fue divertido, interesante intentar algo nuevo como contrarrestar palabras para crear un significado con diferentes puntos de vista e interpretaciones.
- Aprendí que es un oxímoron y no me sentí diferente”.
- “Soy la sonrisa más falsa o soy la niña más niño”. Aprendí lo que es un oxímoron normal, no lo sé.

- “Copia original/la parte más tierna de lo terrible”. Aprendí el significado de una nueva palabra, me sentí muy bien porque aprendí que soy muy opuesta conmigo misma.
- “La belleza más terrible”. Que es un oxímoron y como expresarlo, me sentí bien.
- “Las sonrisas y risas llegan cuando mi sombra me nubla de tristeza, vivo aunque estoy muerta, me siento como la delgada más gorda, la soledad me invade cuando la compañía se presenta, soy el frío que provee calor”. Lo que es un oxímoron y bueno a mi me gustan mucho, es una forma muy linda de encontrar y poder expresar todos mis sentimientos.
- “Eres muy sentimental para ser tan fría”. Esta clase me gustó mucho ya que hemos reflexionado mucho sobre el país.
- “Lo mejor de mi viene de lo peor de mi”. A veces me siento bien pero demostrando lo malo porque muchas malas compañías así se han ido. Que debo de cambiar este aspecto.
- “Soy la perfecta creación de la imperfección, debo ser muy loca para ser normal”. Aprendí a tomarle el significado de la forma que se ha vivido en el pasado. Me sentí bien porque un momento reflexioné mi vida de pasado a presente. Que se hagan más actividades así porque son muy interesantes.
- “Ella es tan pequeña pero tan grande”. Aprendí mejor el significado de oxímoron, al momento no sabía cómo hacer un oxímoron, fue un poco complicado pero al final fue interesante ver que iba mejor conmigo.
- “Yo no sé que poner, no tengo imaginación”. Aprendí que es un oxímoron pero no sé cómo hacerlo.

ANEXO 2

Práctica docente en Colegio de Bachilleres No. 11 Cdmx. Turno matutino.

3 de Junio de 2016.



Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Historia

Encuesta a estudiantes de EMS: Bachilleres

Nombre _____ **Edad** _____ **Escuela** _____

Instrucciones: Responde por escrito cada pregunta.

1. ¿Qué necesitas para vivir?
2. ¿Qué ha hecho la humanidad a lo largo de la Historia para sobrevivir?
3. ¿Tienes todo lo que necesitas? Especifica
4. ¿Conoces otras realidades que puedas comparar con la tuya? ¿Cuáles?
5. ¿Sabes por qué el EZLN se levanta en armas el 1º. de Enero de 1994?
6. ¿Conoces la forma de comunicarse y hacer escuchar su palabra a través de oxímoron? (dos términos opuestos en una estructura gramatical, creada para dar un nuevo sentido)
7. Describe un hecho donde te hayas sentido discriminado: no mirado, no escuchado, no atendido; Tomando en cuenta la atención a los jóvenes por la política pública, empresarios, familia, escuela, círculo de amigos y redes sociales. ¿Qué hiciste? ¿Puedes cambiar eso?
8. ¿Para qué utilizas las redes sociales? ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas?
9. Te tocó vivir en la etapa neoliberal del capitalismo, implementada en todo el orbe. Evalúa las repercusiones cualitativas que ha tenido en tu vida. Esto es, ¿hay mejoría o deterioro en la calidad de vida?
10. Describe cómo sería el ideal de mundo para vivir. Atrévete a pedir: a los adultos de tu familia, a los de tu edad, a los políticos y empresarios, etc. También comprométete: ¿Qué vas a hacer para que otro mundo sea posible?

Esta encuesta la apliqué antes de iniciar la clase muestra en el Colegio de Bachilleres. Al final los estudiantes expresaron los siguientes comentarios:

“Estuvieron confusas algunas palabras y frases”

“Valió la pena pensamos en lo que impacta a una persona, impacta a otra”

“Una pregunta tenía muchas preguntas, eso me confunde, desvía la pregunta”

“Estuvo bien y te ayuda a aprender”

“Metió conceptos que no conocíamos”

“¿Por qué viene a hacer preguntas de Historia y nos pregunta sobre nosotros?”

Evidencias del trabajo en aula. Práctica docente en Colegio de Bachilleres

