



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
HISTORIA

El uso de dilemas para el análisis histórico. Una propuesta hacia el aprendizaje de la paz desde la enseñanza de la Historia.

TESIS

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

PRESENTA:

Tlanezi Abril Eckstein Alvarado

TUTOR PRINCIPAL:

Dra. Milagros Figueroa Campos (Facultad de Psicología)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Mtra. Erika Michelle Ordóñez Lucero (Facultad de Filosofía y Letras)

Dr. Moisés Ornelas Hernández (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación)

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. Noviembre 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos y dedicatorias

A Licha, Cari y Mimi

con todo mi amor y admiración...

Espero que estos agradecimientos no agobien a los lectores, la lista es larga, aunque las palabras no alcancen a enunciar mi humildad, orgullo y gratitud, espero hacerles justicia.

Quiero empezar por mi familia, mis padres Sergio Eckstein Ugarte y Leticia Alvarado Rivas, humanos llenos de virtudes y contradicciones, con todos nuestros intensos debates, entre risas y profundas cavilaciones, me han formado, han sido padres amorosos y maestros en el sentido más amplio de la palabra. Me escuchan y abrazan con su cariño y atención. En todo momento me acompañan y jamás me dejan caer. A mi amada hermana Erandi Azul Eckstein Alvarado, siempre la primera y la última en darme apoyo incondicional, aunque hagamos corajes, ella sabe que es mi todo, así el mundo se venga abajo sé que no estoy sola, tú vas conmigo. A los *mui* del hogar no los olvido: Aine, Kodiak y Clío, están en mi corazón en todo momento.

A mi alma gemela, mi compañero de vida. Juan Carlos Solís Martínez, sé que fuiste quién más sufrió mi proceso de investigación, a la vez, el que me brindó todo el apoyo académico y emocional, sin tu influencia nunca me hubiera encontrado con la *MADEMS*, todas nuestras discusiones profesionales y los momentos compartidos en el aula me inspiraron y me dieron mucha tela de donde cortar. Gracias por ser mi amor, mi colega y confidente. T. A.

También quiero incluir a mis maravillosos amigos: Aline Aguilar Amezcua, Paola Licón Almada, Liliana Coeto, Rosi García, José Antonio Pérez y Fernando López. Sé que los vi muy poco, entre el trabajo, la investigación y la escritura, me perdí de muchos momentos a su lado, pero yo sabía bien que estaban como ángeles y demonios acompañándome en todo el camino. Con especial mención quiero incluir a Getsemaní Guevara y Enrique Pérez, ya que no sólo me apoyaron e influenciaron profundamente con su amistad, sino también, con sus ideas y posturas respecto a la Historia. Al leer esta investigación, encontrarán algunas de sus ideas, ustedes hablaron a través de mí. A todos ellos los quiero inmensamente.

En este mismo flujo de ideas, quisiera incluir a mis amigos y colegas de la *MADEMS*: Marisoul, Rober, Perliux, Isra, Lupis Chávez, Lupita Ortega y con amor especial a Kati. Todos ustedes, docentes comprometidos y con gran vocación. En cada clase, a las horas de comer o en nuestros encuentros sociales siempre me aportaron muchísimo, tanto a la investigación como persona. Fueron mis cómplices más cercanos en la construcción de estas ideas, en esta relación amor-odio que es la realización de una tesis.

Especial mención merecen mis tutores. Dra. Milagros Figueroa, desde un inicio se involucró plenamente con mis ideas y con el tema, siempre supo cómo darles salida a todas mis dudas, nunca se rindió conmigo. Al Dr. Moisés Ornelas, su visión, ecuanimidad y paciencia orientaron conceptos fundamentales en esta investigación. Con especial cariño y eterna gratitud quiero mencionar a la Mtra. Michelle Ordóñez, es simple, sin usted sencillamente jamás hubiera terminado la investigación, me ayudó en todos los momentos de desarrollo de esta tesis. La admiro muchísimo, es para mí un modelo a seguir, tiene mi entero apoyo hoy y siempre.

A la *UNAM*, mi alma mater, mi segundo hogar. No hay institución académica que respete más. Es el lugar que me ha formado, me ha brindado múltiples apoyos, me ha hecho ser quien soy; ahí conocí a todos mis seres más queridos y a los académicos más admirables; su labor es permanente. En ese mismo sentido, agradezco a todos los profesores y administrativos de la *MADEMS* como la Dra. Marquina Terán, el Dr. Álvaro Alcántara, la Dra. Mónica Morales Barrera y la Mtra. Tere Arvizu.

También, quiero agradecer enormemente al Colegio de Bachilleres No. 18 y al *IEMS* Iztapalapa 4, quienes amablemente me abrieron sus puertas para ejecutar la estrategia didáctica en sus aulas y con su comunidad educativa. Principalmente al Mtro. Juan Carlos Solís Martínez y la Mtra. Nora Crespo por todo su apoyo durante la implementación, fueron muy receptivos, sus ideas aportaron mucho a las conclusiones de la investigación.

Finalmente, pero no menos importante a mis alumnos. En toda mi trayectoria docente, cada generación me brindó múltiples aprendizajes. Me recuerdan cada día que ellos son mi prioridad, en sus ojos veo la importancia de romper las barreras entre el pasado-presente-futuro para comprender que nuestras decisiones y actos son fundamentales en el ahora, en la construcción del mundo que queremos.

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo 1. La educación para la paz a partir de la conciencia histórica y el desarrollo moral	15
La Educación para la Paz	17
La Conciencia Histórica: entre el concepto y la habilidad.....	26
La Conciencia Histórica para Jörn Rüsen	30
El Desarrollo Moral: entre el concepto y la actitud	35
La Competencia Narrativa como aplicación didáctica de la Conciencia histórica y el Desarrollo Moral.....	45
El aprendizaje de la paz a partir del desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes.....	51
Capítulo 2. El desarrollo de la Conciencia Histórica y moral a través de Dilemas en Historia.....	55
La enseñanza y aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales en Historia.....	55
El análisis histórico, el desarrollo de la conciencia histórica y moral del estudiante mediante el uso de dilemas.	69
Capítulo 3. Contexto de la aplicación de la estrategia didáctica: El COLBACH y el IEMS	82
Contexto de aplicación de la estrategia: COLBACH e IEMS	82
El modelo educativo, los objetivos y el plan de estudios del COLBACH	82
El programa de Historia del COLBACH.....	90
El modelo educativo, los objetivos y el plan de estudios del IEMS.....	99
El programa de Historia del IEMS	106
Capítulo 4. Diseño, implementación y evaluación de la estrategia didáctica.....	116
Método	116
Participantes	117
Colegio de Bachilleres Plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco”	117
Instituto de Educación Media Superior Plantel Iztapalapa	118
Diseño y Planeación de la estrategia didáctica.....	119
Procedimiento.....	126
Materiales Didácticos	127
Secuencia de la estrategia didáctica.....	128

Primera sesión: Diagnóstico	128
Segunda y tercera sesión: Evaluación de fuentes históricas.....	131
Cuarta sesión: El Neoliberalismo y la Globalización	133
Quinta y sexta sesión: El dilema de Beto y el trabajo Narrativo	134
Séptima sesión: Práctica Narrativa mediante el uso de argumentos	138
Octava sesión: Práctica Narrativa mediante el uso del aparato crítico	139
Novena sesión: Práctica Narrativa para detectar consecuencias	140
Décima y Décimo primera sesión: Preparación para el Debate.....	141
Décimo Segunda sesión.....	143
Evaluación de la estrategia didáctica	144
Instrumentos de evaluación	144
Formas de retroalimentación	147
Capítulo 5. Descripción y análisis de resultados de la estrategia	151
Descripción de resultados de la propuesta didáctica	151
Resultados de la evaluación diagnóstica	152
Resultados de la actividad de análisis de fuentes.....	163
Resultados de las narraciones a través del planteamiento de un dilema para el análisis de fuentes históricas.	166
Resultados de la aplicación del debate	179
Resultados sobre el desarrollo de la conciencia histórica y moral	184
Análisis de resultados de la propuesta didáctica	191
Análisis de resultados de la evaluación diagnóstica	192
Análisis de resultados de las narraciones a través del planteamiento de un dilema para el análisis de fuentes históricas.....	197
Análisis de resultados de la aplicación del debate.	205
Conclusiones	208
Bibliografía	218
Anexos	229

Introducción

Algo que hemos podido constatar, dentro de la enseñanza de la Historia en educación Media Superior, es que los alumnos creen tener poco interés en la situación del país, muy a pesar de que sus propias familias y ellos mismos se han visto involucrados en actos violentos de todo tipo; en algunas ocasiones, los alumnos más interesados, buscan dar respuesta a estas situaciones, sin embargo, manifiestan conclusiones poco críticas, violentas o muy simplistas. Más aún, resulta interesante advertir que los alumnos muestran mayor interés en algunos tópicos del plan de estudio de Historia que en otras; por ejemplo, llama mayormente la atención las temáticas evidentemente violentas relacionadas con Guerras Mundiales, el Holocausto, genocidios, estrategias militares, conflictos raciales y xenofóbicos, Revolución Mexicana, Narcotráfico, entre otros.

Bajo esta perspectiva y, considerando a los estudiantes de nivel medio superior de la Ciudad de México, la presente investigación se planteó la siguiente cuestión: ¿De qué forma la enseñanza de la Historia, y más propiamente, el docente dentro del aula puede propiciar el aprendizaje de la paz?

Como afirma José Palos Rodríguez (2001) “La evolución de la humanidad está llena de guerras y conflictos y realmente no se puede explicar sin ellos” (s/p). Sin embargo, este análisis no intenta coartar la Historia, no se trata de romper a pedazos o fragmentar esos momentos en los que hubo conflicto bélico o momentos violentos, sino indagar, buscar las herramientas didácticas que la Historia en su capacidad de conocer y concientizar sobre diversas realidades, promueva actitudes y valores que a partir del conocimiento permitan propiciar alternativas de solución del conflicto desde la vía pacífica a través del estudio o el aprendizaje.

Por tanto, resulta imperante asumir una posición al respecto, configurar una estrategia que permita – por lo menos desde el campo de la docencia – no sólo la transmisión de conocimientos, sino fomentar la conciencia histórica, una conciencia de cambio, facilitar en el alumno las herramientas necesarias para implementarlo, demostrarles que ese papel está en sus manos sin la necesidad de actuar

violentamente pues el heroísmo en los grandes personajes, ni en la fama o el poder; la lucha es una vivencia que se inicia de manera personal y que termina con el papel que día con día jugamos todos en la vida cotidiana.

En ese tenor, la investigación se planteó como propósito principal desarrollar la conciencia histórica mediante el uso de dilemas para el aprendizaje de la Historia, con la finalidad de favorecer la toma de decisiones a través del pensamiento crítico, reflexivo y moral. Los cuales, se sustentan como ejes medulares de la Educación para la Paz propuestos por Galtung (2014), que se basa en enfocar la formación educativa para la comprensión del conflicto como un proceso multicausal y holístico vinculado a la paz positiva para acabar con las violencias estructurales. Para lo cual partió de cuatro objetivos particulares:

- Estructurar la enseñanza de la Historia enfocada en la construcción de una conciencia histórica y moral como alternativa en educación para la paz.
- Implementar el pensamiento crítico y reflexivo como producto de aprendizaje histórico a través del análisis de fuentes.
- Estructurar la enseñanza de la Historia como un saber que integra conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.
- Interpretar los alcances de la propuesta didáctica y discutir sus limitaciones y replanteamientos.

Cada día resulta más cotidiano ser víctima, partícipe o espectador de situaciones violentas. Actualmente, el mundo experimenta una gran diversidad de conflictos: armados e ideológicos o de violencia verbal, intrafamiliar o delincuencia. Todos ellos afectan el bienestar físico y mental de los individuos, así como la estabilidad de las sociedades. La enorme naturaleza de la violencia ha llevado a quienes la investigan a crear una gran variedad de tipologías sobre esta, cuestión por la cual es problemático definir en términos cuantitativos los efectos de la violencia. No obstante, es posible mencionar algunos datos.

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el siglo XX ha sido una de las épocas más violentas de la historia, aunque ha disminuido desde 1946.

Sin embargo, los conflictos y la violencia infringida para resolverlos han ido en aumento. Por ejemplo, se estima que en el año 2000 murieron 520 000 personas en el mundo a consecuencia de la violencia interpersonal (actos cometidos por un individuo o un grupo reducido de personas); en tanto se suicidaron 815 000 personas a nivel mundial siendo las tasas más altas en Europa Oriental y las más bajas en América Latina y Asia. Así mismo, como producto de los conflictos armados 191 millones de personas murieron y otras 310 000 sufrieron traumatismos relacionados a estos conflictos, sobre todo en regiones con extrema pobreza (ONU, 2002, pp. 4-6).

Para 2016, el panorama no fue mejor, ya que una gran cantidad de países fueron afectados por conflictos violentos, ya sea con otras naciones o por guerras civiles como en Siria, registrando el nivel más alto en casi 30 años; además, las formas de resolución de estos conflictos son cada vez más largas y mortíferas. No obstante, se considera que, a partir de 2017, la delincuencia es la mayor causa de muertes a nivel mundial con casi medio millón de víctimas de homicidio, “cifra que supera con creces las 89.000 víctimas causadas por conflictos armados activos y las 19.000 que murieron en ataques terroristas” (ONU, 2019, p. 1).

El crimen organizado adquiere gran relevancia en estos estudios, éstos varían de una nación a otra, sin embargo, el continente americano registra las afectaciones más altas “con una tasa del 37% del total mundial en una región en la que habita solo el 13% de la población mundial” (p. 1). Perturbando, a todas las clases sociales pues la ONU considera que, en los últimos 15 años, “más de la mitad de la población mundial ha vivido directamente situaciones de violencia política significativa o ha estado muy cerca de ellas” (p. 2).

La violencia de género es uno de los conflictos más sobresalientes de esta década, en el que, lamentablemente, las mujeres y niñas corren más riesgo incluso en su casa. Aproximadamente el 58% de las mujeres ha sido víctima de homicidio en 2017 a manos de su pareja o miembros de su familia, aumentando un 47% respecto del 2012. Lo anterior, la *ONU* lo atribuye principalmente a las ideas y cuestiones culturales, pues “La mayoría de las víctimas de asesinatos son mujeres;

esto es consecuencia de las creencias misóginas, la desigualdad y la dependencia que persisten en todo el mundo, especialmente en los países de bajos ingresos” (p. 2).

Los avances tecnológicos también son un factor determinante en la resolución actual de conflictos. El uso de la Inteligencia artificial (IA) ha transformado de raíz las amenazas, dentro de las que encontramos a los ataques biológicos, los ciberataques, la fabricación de armas autónomas letales que “detectan y atacan a un objetivo específico sin necesidad de que una persona las dirija” (p. 2); dejando en manos de una IA que no posee valores morales humanos, la responsabilidad de miles de vidas. Igualmente, un conflicto violento puede surgir del mal uso de la información en internet, como las llamadas *deepfakes* o *vídeos ultrafalsos* en los que se diseñan mensajes e imágenes aparentemente reales, sin serlo favoreciendo la división, la desinformación y la inestabilidad política. Por ejemplo, en 2019 se duplicaron los ciberataques en comparación con el 2018.

Estos datos nos permiten resaltar las cifras arrojadas por América Latina, en la que, durante la década de 2009 a 2019, ha aumentado la tasa de homicidio. Sobre todo, en naciones como Brasil y México, en las cuales su crecimiento demográfico ha tenido influencia. Específicamente en México, se ha nombrado al año 2019 como el “más violento en décadas”. Dentro del cual, a nivel estatal, la mayor incidencia delictiva se presenta en el Estado de México (337.906 delitos), la Ciudad de México (242.850), Jalisco (156.653), Guanajuato (137.658) y Baja California (104.011) (Najar. A, 21 de enero de 2020).

Según el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP), se cometieron aproximadamente 34.582 homicidios dolosos entre enero y diciembre de 2019, presentando un aumento del 2.5% con relación al 2018. Más de 1.006 mujeres fueron asesinadas en 2019, representando un aumento de 10,3% con respecto al año anterior. Además, se presentó a la extorsión como el mayor incremento en la incidencia delictiva ya que en 2018 se denunciaron aproximadamente 6.606 casos y, en 2019 8.523, mostrando un aumento de 29%. El secuestro aumentó en 3.5% al pasar de 1.559 a 1.614 víctimas y la trata de

personas con un 12.6% con 644 víctimas en 2019. Para dar un total de 2.015.641 presuntos delitos reportados por el SNSP (2019).

Explicar las causas de la violencia es una cuestión sumamente compleja debido a su naturaleza multifactorial. Es decir, no existe un solo factor que permita explicar por qué un individuo o sociedad actúa de una u otra manera frente a un conflicto; estos pueden ser biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos. La *ONU* (2002), por ejemplo, divide los factores causales en cuatro principales contextos que posibilitan que una persona sea víctima o victimario de un acto violento. El primero es a nivel individual referente a lo biológico, la historia familiar y lo psicológico o de la personalidad; en el relacional se consideran los vínculos familiares, amigos y pareja. El comunitario referente a las acciones en escuelas, trabajo o vecindario que inciden en la violencia; por último, el social relativo a las estructuras sociales como las normas, leyes, situación económica o política que contribuyen a situaciones o conflictos violentos (p. 4).

Por lo anterior, autores como Cascón (s/a) consideran el problema de la violencia no está en el conflicto, sino en la forma de resolverlos, ya que el conflicto es inherente a la naturaleza humana, es el motor del cambio, sin embargo, si puede controlar las formas de resolución de estos. Es decir, el humano no puede evitar los conflictos, pero si puede evitar que sus resoluciones sean a través de las vías violentas. Es ahí, donde la paz surge como alternativa, como un anhelo que prácticamente se comparte por casi todo el mundo, aunque no todo el mundo, entienda lo mismo por paz, pues, si la violencia es multifactorial, la paz puede ser comprendida desde muchas aristas y hacia ellas se dirigen sus proyectos de desarrollo.

Por ello, autores como Tuvilla (2002) nos mencionan que para pasar de una cultura de violencia a una cultura de paz en necesario entender a esta última como la conjugación de varios factores como: los derechos humanos, la democracia, el desarrollo y el desarme: por tanto, cuando uno de estos factores falta en la ecuación, se presenta una situación de violencia. En ese mismo orden de ideas, la paz es un

proceso en el que se fortalecen cada uno de esos factores estrechamente relacionados con las ideas de justicia y la seguridad.

En ese sentido, la violencia es una decisión no siempre consciente y profundamente enraizada a fenómenos como la pobreza, desigualdad, problemas medio ambientales, falta de desarrollo o tensiones políticas, violación de derechos humanos o restricciones democráticas, entre muchos más. En todos ellos, converge factor sustancial: la educación. Si comprendemos la formación educativa como un proceso concreto y planificado de transformación del individuo y de la sociedad, a largo plazo, ésta puede ser la alternativa para generar un cambio profundo hacia vías más pacíficas en la resolución de conflictos. Entendiendo la paz de forma positiva, es decir, no como la ausencia de guerra o conflicto, sino como la ausencia de violencia estructural, en otras palabras, posibilitar la justicia y seguridad social para todos a partir de la formación de valores, actitudes y razonamientos sustentados en el diálogo, los derechos humanos, la igualdad y equidad, educando para la paz.

Entender el conflicto como una oportunidad de aprendizaje constante, en el que nuestras acciones y razonamiento son fundamentales para la modificación de fenómenos sociales. En ese tenor, la educación para la paz no es neutral, asume como prioritario modificar la toma de decisiones tradicionales, o aquellas que consideran el conflicto como un impedimento, para considerar alternativas de resolución del conflicto que consideren a la política como vía de justicia, transformando las relaciones y estructuras de poder; así mismo, reflexionar de forma crítica y analítica las propias acciones como parte de una toma de conciencia de sí, del otro y sus consecuencias en tiempo y espacio.

Con la finalidad de lograr nuestros objetivos específicos, en esta investigación desarrollamos principalmente los conceptos de educación para la paz desde la *noviolencia*, conciencia histórica, desarrollo moral; así como la enseñanza enfocada en procedimientos en Historia tomando como estrategia los dilemas morales con contenido histórico.

La investigación se estructuró en cinco capítulos fundamentales. Los tres primeros esencialmente teóricos o de investigación documental y dos más prácticos o sustentados en la investigación de campo. El método es esencialmente deductivo en tanto que partimos de extraer información de las teorías del desarrollo de la conciencia histórica y moral como alternativas en el logro de la educación para la paz; para después, crear con éstas una estrategia de enseñanza y aprendizaje, que permitiera comprobar su validez. Por consecuencia, realizamos un proceso de enunciación de las teorías, fijamos las variables y aspectos sustanciales de las mismas, para después aplicarlas en un contexto educativo y demostrarlas a partir de datos tanto cuantitativos como cualitativos.

El primer capítulo, aborda el desarrollo de la conciencia histórica y moral como alternativa para el aprendizaje de la paz a partir la enseñanza de la Historia. Desde una perspectiva histórica se amplía el concepto de educación para la paz, para fijar nuestra atención en lo propuesto por Johan Galtung (2014) sobre la *paz positiva* y la *noviolencia*. A partir de sus fundamentos, profundizamos en la propuesta de la conciencia histórica de Jörn Rüsen (2014) como la habilidad para motivar y actuar en el presente a partir de la comprensión o toma de sentido de los hechos del pasado y orientar las tomas decisiones en el fu. En tanto que, toda acción o experiencia posee una carga moral en su realización y, es en los valores y actitudes que deseamos incidir para transformar la sociedad, analizamos también la propuesta de Lawrence Kohlberg (1997) sobre la moral y sus estadios de desarrollo a partir de la justicia social. Finalmente, este apartado cierra con el análisis del ejercicio narrativo como vía fundamental para vincular las tres teorías anteriores.

Nuestro segundo capítulo, se aboca al aprendizaje de procedimientos en Historia como vehículo para el desarrollo de la conciencia histórica y moral a través de la implementación de Dilemas, considerándolos como estrategia de enseñanza en educación para la paz. En consonancia, profundizamos en qué es la enseñanza y aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales en Historia; para posteriormente centrar nuestra atención en el uso de dilemas para

análisis histórico como vía para el desarrollo de la conciencia histórica y moral del estudiante.

El tercer apartado, se enfoca al análisis del contexto en que se aplicó la estrategia didáctica, pues como hemos visto, el ambiente en que nos desenvolvemos es clave en nuestra toma de decisiones, es parte de nuestro lugar social¹, por tanto, para el aprendizaje de alternativas que consideren el conflicto como oportunidad para la transformación, es fundamental conocerlo. En este caso, se desarrolló en el plantel 18 del Colegio de Bachilleres y el plantel Iztapalapa 4 del Instituto de Educación Media Superior, ambos en la Ciudad de México. Por ende, consideramos brevemente la historia de fundación de cada institución, su modelo educativo, el plan de estudios y profundizamos en el análisis del programa educativo de Historia.

El capítulo cuatro se destinó a la descripción de la estrategia didáctica mediante el uso de dilemas para el aprendizaje de la Historia. Se ahonda en la metodología propuesta, las características de los estudiantes con los que se implementó, así como en la planificación y secuenciación didáctica para la estrategia, los instrumentos y técnicas utilizadas para su evaluación. El último capítulo, se enfocó a la evaluación de la propuesta didáctica a partir de la descripción y análisis de resultados cuantitativos y cualitativos, mediante gráficas y ejemplos de los trabajos realizados por los estudiantes.

Finalmente, esta investigación pretende ser una alternativa para quienes, preocupados por la sociedad futura, ven en sus estudiantes agentes de cambio. Donde la enseñanza y aprendizaje de la Historia, resulta en saberes fundamentales, no sólo para conocer hechos trascendentales de la historia-*patria* que, al

¹ Partiendo de los postulados de Michel De Certeau (2010) un *lugar social* se entiende como “un lugar de producción socioeconómica, política y cultural. Implica un medio de elaboración circunscrito por determinaciones propias: una profesión liberal, un puesto de observación o de enseñanza, una categoría especial de letrados, etcétera. Se halla, pues, sometida a presiones, ligada a privilegios, enraizada en una particularidad. Precisamente en función de este lugar los métodos se establecen, una topografía de intereses se precisa y los expedientes de las cuestiones que vamos a preguntar a los documentos se organizan” (p.69). Es decir, es el marco político, social y económico que demanda y hace posible la fabricación de un objeto: el desarrollo de una tecnología, la creación de una representación visual o la formulación de un discurso.

memorizarlos, generen orgullo sobre el pasado de su estado-nación. Más bien, se espera que la Historia se comprenda, más que como un saber enciclopédico, una disciplina que concede herramienta esencial para juzgar el presente y transformar el futuro a partir de encontrar en la interpretación de hechos pasados, orientaciones y motivaciones transformadoras del mundo que deseamos.

En consecuencia, más que recetas sobre cómo educar para la paz, a partir de una mayor vinculación del área historiográfica y didáctica de la disciplina, encontrará en estas cuartillas una serie de propuestas teóricas y prácticas que pueden y deben mejorarse, pues, no debemos olvidar que la Historia siempre está sujeta al cambio de quien la escribe, la escucha y la enseña.

Capítulo 1

La educación para la paz a partir de la conciencia histórica y el desarrollo moral

La historia ofrece a cada individuo la posibilidad de trascender su vida personal en la vida de un grupo. Al hacerlo, le otorga un sentido y, a la vez, le ofrece una forma de perdurar en la comunidad que lo trasciende: la historia es también una lucha contra el olvido, forma extrema de la muerte. (Villoro, 2010, p. 50).

Este primer capítulo, se orienta a la explicación de las principales teorías que sustentan nuestra investigación a partir de tres conceptos fundamentales: la educación para la paz, el desarrollo de la conciencia histórica y moral, considerando cómo es que éstos se reflejan en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Según Sanmartín Espluges (2010) la complejidad que caracteriza a la violencia es extraordinaria, por lo cual para tener una clasificación más profunda de ella puede identificarse a través del tipo de modalidad (activa o pasiva), el tipo de daño que ha causado (físico, psicológico, sexual, económico), el sujeto afectado por la violencia o tipo de víctima (individual o colectivo), el tipo de escenario o contexto en la ejecución de la acción violenta (familia, escuela, trabajo, espacio deportivo o recreativo, calles, medios de comunicación, etc.), o finalmente, por el tipo de agresor que ejecuta la violencia (individual o colectivo).

En este sentido, el panorama de análisis que se nos presenta resulta complicado y manifiesta por lo pronto dos necesidades urgentes: por un lado, la atención académica y exploración pertinente a dicha problemática, a la cual esta investigación trata de contribuir desde un punto de vista multidisciplinario intenta enriquecer y abrir el camino a futuras investigaciones; por otro lado, una delimitación pertinente a nuestro problema de investigación con la finalidad de tener una visión más cercana de un fenómeno particular dentro de este complejísimo horizonte.

Por tanto, resulta imperante asumir una posición al respecto, configurar una estrategia que permita – por lo menos desde el campo de la docencia – no sólo la transmisión de conocimientos, sino fomentar la *noviolencia* desde la conciencia histórica, una conciencia de cambio, facilitar en el alumno las herramientas para

implementarlo, demostrarles que ese papel está en sus manos sin la necesidad de actuar violentamente, como el heroísmo en los grandes personajes, ni en la fama o el poder; la lucha es una vivencia que se inicia de manera personal y que termina con el papel que día con día jugamos todos en la vida cotidiana. Desde este enfoque, esta propuesta se plantea ante todo la autorreflexión, ya que meditar sobre cómo mejorar las condiciones del sistema educativo se inicia a partir de nuestra propia práctica. Es en este mirarse a sí mismo donde se pueden identificar de primera mano, mejorar y revertir tales fenómenos. Uno de los primeros acercamientos a dichas condiciones es el lenguaje, el discurso mediante el cual los docentes comunican sus conocimientos y actitudes.

Es común escuchar entre nosotros los docentes que deseamos que los estudiantes sean más reflexivos, críticos y, sobre todo, que posean conciencia histórica para actuar de forma adecuada ante las problemáticas que supone la convivencia en el mundo actual. Por tanto, de algún modo hay un consenso de la perspectiva docente de que los alumnos deben aprender a ser o tener conciencia histórica, pero ¿qué es entonces la conciencia histórica? ¿De qué manera el ser consciente históricamente hablando, puede incidir en las acciones cotidianas? ¿Cómo enseñar a los alumnos a ser conscientes históricos para formular nuevas perspectivas de vida social, es decir, para crear un mundo más pacífico?

Para resolver estas cuestiones, en este capítulo iniciamos a partir de la conceptualización de la educación para la paz que será nuestra guía a lo largo de toda la investigación y, además, explicaremos dos posicionamientos teóricos fuertemente vinculados, mismos que, a partir de su integración en una estrategia didáctica, permiten vincular la enseñanza de la Historia, la toma de conciencia histórica y moral, como parte de la educación para la paz.

Para lograr lo anterior, trabajamos la propuesta de Johan Galtung (2014) sobre la educación para la paz, entendida como una serie de estrategias que perfilan al estudiante hacia valores y actitudes *noviolentas*, cuyo fin es la paz positiva, es decir una paz que vaya más allá de acabar con la violencia directa, sino atacar directamente a la violencia estructural.

Una de las alternativas que se proponen para alcanzar este objetivo es el promover el desarrollo de la conciencia histórica, para lo cual, abordamos la propuesta de Jörn Rüsen (2014) para quien, la conciencia histórica es la adquisición de sentido sobre el pasado en el presente, para reflexionar, orientar y motivar nuestras acciones futuras. Ahora bien, entendidos estos procesos como funciones cognitivas, quedan pendientes las acciones a realizar, es decir, los valores y actitudes que se conforman a partir de la toma de conciencia para el desarrollo moral de los estudiantes.

A partir de la teoría del desarrollo moral, Lawrence Kohlberg (1997) propone una serie de etapas procesuales mediante las cuales el sujeto adquiere las habilidades para actuar de forma justa con su entorno. A continuación, abordaremos dichas teorías con más precisión para comprender de qué manera el conocimiento de estas, nos permite crear estrategias didácticas de la Historia, además de, comprender de qué manera estos saberes pueden permitirnos abordar la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina enfocado en impulsar la toma de decisiones reflexivas y críticas como vía para la formación de la paz.

La Educación para la Paz

La idea de una educación para la paz está vinculada al surgimiento de la preocupación por comprender los conceptos de paz y violencia. Actualmente, la idea de educación para la paz se mantiene bajo los principios de promover la justicia social y el desarrollo sostenible. No obstante, comprender qué es y cuáles son sus principales propósitos se han transformado desde el momento de su concepción, hasta el día hoy. Es por ello que autores como Jares (1999) nos hablan de cuatro etapas principales en el desarrollo de los fines y principios que sustentan la visión educativa para la paz.

La primera etapa concebida como *La Escuela Nueva: la primera ola de educación para la paz*, surge como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, la magnitud de este hecho histórico y su deseo de prevenir futuras transgresiones internacionales, de la mano de la fundación de instituciones como la Sociedad de las Naciones, llevó a diversos pensadores a cuestionar los conceptos de educación

y paz. En este primer momento, la idea de paz, se vinculaba íntimamente a la noción de guerra, es decir, se percibía a la paz como la ausencia de conflictos bélicos; por tanto, la noción de educación para la paz pretendía enseñar a los estudiantes a desempeñar roles que contribuyeran al progreso social, la democracia y concordia internacional como alternativas a la agresión y la violencia. En dicho periodo destacan las ideas de autores como: Pestalozzi, Herbat, Tolstoi, Dewey, Montessori, Bovet, Ferrière; para quienes la educación para la paz se fundamentaba en despertar el espíritu de libertad y autonomía a través de métodos que posibilitaran que el estudiante fuera un agente activo dentro del proceso de aprendizaje en estrecha participación con su entorno (Jares, 1999).

Lamentablemente, las circunstancias político-económicas del mundo encausaron el surgimiento de un nuevo conflicto bélico: la Segunda Guerra Mundial, con ello se revitalizó el debate sobre la importancia de la educación como vía para la paz, se planteó la necesidad de que el sostenimiento de la paz no sólo podía establecerse desde la perspectiva de los Estados-Nación, sino también desde los parámetros y necesidades que los pueblos y ciudadanos exigían como parte del reconocimiento de su identidad histórica. Con ello, y de la mano de la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la fundación de la UNESCO, se inicia la segunda etapa, concebida por Jares (1999) como: *La educación para la paz en la perspectiva de la UNESCO: la segunda ola*. En ella, se orientaron los fines educativos hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, fortalecer el respeto por los derechos humanos para valorar el mantenimiento de la paz y la seguridad internacional; mismos que se sustentaron a partir de la publicación de la *Declaración sobre el Fomento de los Ideales de la Paz entre la Juventud, el Respeto Mutuo y la Comprensión entre los Hombres* en 1965 y la *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* en 1974.

La tercera etapa conocida con el nombre de: *Educación para la Paz desde la noviolencia: la tercera ola*, surge a partir del movimiento descolonizador promovido

por Mahatma Gandhi en la India. El cual se sostenía de los principios de una educación comunitaria y transformadora que contribuyera principalmente a la desobediencia civil²; es decir, esta forma educativa se presentaba como un rechazo a la educación dominante producto de la colonización británica. Sus ideales se fundamentaban en la enseñanza de la producción artesanal, cuya fijación por los intereses del otro tuviera primacía; en contraposición a los fines industriales e individualistas del sistema occidental (Jares, 1999).

La cuarta etapa: *La educación para la paz desde la perspectiva de la Investigación para la Paz: la cuarta ola*, surge a partir de la década de los sesenta, en plena Guerra fría y, con la consolidación de los estudios en Investigación para la Paz (*Peace Research*) y la Acción para la Paz, iniciados por una serie de académicos cuya necesidad fundamental es la de institucionalizar, desarrollar y divulgar la investigación científica sobre la paz; mismos que, a su vez, partieron de las ideas de Johan Galtung y la fundación en 1959 del *Institute for Social Research* de Oslo, Noruega (Jares 1999).

La teoría de Galtung, de quien partimos principalmente en esta misma investigación, se basa en dos principios fundamentales. En primera instancia, reconfigura la noción de paz: la *paz negativa* y la *paz positiva*. La primera se refiere a la visión occidental y que históricamente se mantenía en la vinculación guerra-paz; es decir, la noción de que la paz es ausencia de guerra, provenientes de la *pax romana* y la *pax augusta*. Por otro lado, de herencia oriental surge el concepto de *paz positiva*, que se entiende como la ausencia de todo tipo de violencia tanto la *directa o la estructural*³. Por tanto, para el autor, la paz surge propiamente de la

² Entendemos como desobediencia civil a un acto público (marchas, huelgas, paros, acciones, etc.), *no violentas*, consientes y políticas, que, al ser contrarias a las leyes en turno, buscan reacción social para transformarlas o desaparecerlas. Según Cascón (s/a), “Aunque parezca mentira la injusticia se mantiene por nuestra colaboración y sumisión. [...] Una de las ideas básicas es separar conceptos como legalidad y legitimidad. No todo lo que es legal es legítimo y no todo lo que es legítimo es legal”. (pp. 3-4).

³ Como mencionamos al inicio de este capítulo y, aunado a los posicionamientos de Galtung (1998), la violencia directa se entiende como aquella que afecta y agrede directamente el agresor contra su víctima. En tanto, la violencia estructural, se refiere a una violencia *invisible* que surge como producto de las mismas estructuras de la sociedad; fenómenos sociales como el hambre, la pobreza, enfermedades, analfabetismo, manipulación o falta de acceso a la información, represión u opresión que, en muchos casos, son manifestaciones de una problemática socioeconómica afectando la justicia social y desarrollo de la sociedad de forma equitativa.

investigación sobre el conflicto y la violencia, desde un carácter interdisciplinario, considerando sus causas sociales, políticas, económicas y no sólo desde la visión del cómo eliminar o prevenir dichas conductas.

Galtung no ha sido el único en intentar dilucidar qué es la paz, de hecho, gracias a las investigaciones realizadas como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial se ha avanzado mucho más en la delimitación y concepción de la paz, el conflicto y la violencia. Por supuesto, dichas concepciones están ancladas íntimamente con el espacio histórico-social en que fueron pronunciados. No obstante, desde 1795 ya Kant en su obra *Sobre la paz perpetua*, consideraba fundamental para alcanzar la paz la creación de una federación internacional de repúblicas en la que los Estados como forma de organización del poder, tenían el deber de velar por la seguridad de sus ciudadanos, quién, a su vez, tenían el deber de hacer posible estas medidas; por tanto, podemos ver que en las ideas de Kant, cobra primacía la paz como un instrumento para acabar con las guerras y aportar seguridad a los ciudadanos (Santiago, 2004).

Por su parte, autores como Norberto Bobbio (2000) desde un punto de vista más jurídico, distingue entre los preceptos de *paz interna* y *paz externa*. La paz interna se presenta cuando el ser resuelve sus conflictos personales, es decir, la paz interna es producto de las reflexiones del individuo sobre su deber ser y sus acciones, cuando éste las soluciona o encuentra un punto de equilibrio se encuentra en paz interna; en tanto la paz externa se presenta en el cese de conflictos externos, en otras palabras, cuando se resuelven problemas con otros individuos o grupos sociales distintos (pp. 158-164).

No obstante, para autores como Luigi Ferrajoli, obtener paz interna y externa está vinculado con la solución de violencias estructurales, es decir, en tanto que las sociedades no garanticen a los individuos el acceso a los derechos fundamentales y para obtener satisfactores como el trabajo, la salud, la subsistencia o la educación no es posible obtener un estado de bienestar o *paz social*, entendida por este autor,

como la forma en que los grupos sociales disminuyen los conflictos violentos como expresión de la relación entre la garantía de sus derechos y su paz (Ferrajoli, L., 2008, p. 44-49).

De vuelta con Galtung, y con base en lo expuesto líneas antes, es posible dilucidar que la paz es producto de la violencia que se ejerce al individuo y las sociedades que habita. Es por ello que Galtung expone que, si se desea llegar a la paz positiva, es necesario nulificar las consecuencias producidas por el “triángulo de la violencia”, es decir la relación entre violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. En primera instancia, el autor deja claro que la obtención de paz está íntimamente vinculado a la obtención de justicia social como consecuencia de la disminución de las violencias; es decir, la violencia física y directa es producto de la insatisfacción producida por la violencia estructural que genera represión y alienación, formando con ella una serie de patrones y conductas bien solidificadas en las estructuras sociales que son aceptadas por el inconsciente colectivo, legitimando una cultura de violencia (Galtung, J. 1998).

Por tanto, la capacidad de acción para el logro de una paz positiva está en la toma de conciencia del funcionamiento de la estructura social y las violencias que ésta ejerce, posibilitando las vías o alternativas para la paz; es decir, se requiere de una serie de conocimientos, habilidades y recursos para lograrlo y, si éstos se hallan monopolizados por clases sociales o grupos determinados, cuyo uso está en propósitos distintos al bien común, imposibilita el logro de la justicia social y legitima la violencia.

En ese sentido, si la paz positiva aparece al nulificar la violencia, vale la pena destacar dos conceptos fundamentales: la *no-violencia* y la *noviolencia*. Ambos, cobran fuerza a partir de movimientos sociales por la liberación y la justicia como el antes mencionado por Gandhi o en Sudáfrica con Nelson Mandela y la lucha de Martin Luther King Junior en Estados Unidos. Aunque los orígenes de la *noviolencia* se encuentran en las antiguas religiones orientales.

El término no-violencia, comenzó a aplicarse por los británicos que, al ver la reacción de Gandhi ante la descolonización de la India, calificaron sus acciones de ser pacíficas en tanto que no manifestaban violencia física directa, pero tampoco era una obediencia política. Por tanto, podemos definir a la *no-violencia* como el acto consciente y deliberado de solucionar los conflictos por vías del diálogo, sin el empleo de armas de fuego o agresiones físicas. En cambio, el término *noviolencia* empleado por Gandhi para referirse al término sanscrito *ahimsa*, cuyo significado es “privación total de la violencia”, se asocia al espíritu y el humanismo, ya que se considera un sistema integral y holístico que construye a partir de valores, principios e ideas de carácter ético, político, social y económico que permitan la justicia social y la emancipación (Cascón, P. s/a).

Si se pretende crear una educación para la paz positiva, implica entonces replantear metas desde la *noviolencia* y no, a partir de la no-violencia; es decir, requiere pensar en construir valores, ideas y medios para contribuir a la paz. En este caso, la enseñanza debe tener como meta esa paz positiva desde alternativas *noviolentas* que concedan al estudiante la libertad, el criterio y la conciencia para crear formas de resistencia frente a las violencias, las injusticias, el abuso de poder, la desigualdad, etc. Implica formar personas que participen activamente para luchar contra cualquier tipo de dominación o conformismo, en pleno entendimiento de la capacidad destructiva de las violencias.

En ese orden de ideas, la educación se convierte en un factor determinante que puede dar luz sobre esas relaciones desiguales, poniendo de manifiesto las violencias estructurales y culturales que se evidencian en violencia directa. En la educación hay alternativas para la paz positiva, aunque no sean las únicas, ni las más permanentes. Entonces ¿qué es la educación para la paz? ¿En qué principios y valores se sustenta? ¿De qué manera la enseñanza promueve una educación pacífica?

Definir qué es la educación para la paz, resulta ser un entramado complejo, en tanto que, su concepción depende del contexto que provenga y los fines que se le atribuyan. Por ejemplo, según López (2004), el objetivo de la educación para la

paz, está en generar que los individuos piensen y reaccionen de formas *noviolentas*. Para lo cual, se requiere formar para cuatro habilidades: a) renunciar a la violencia como alternativa para la resolución de conflictos, b) búsqueda de la verdad, c) el diálogo y la escucha activa; d) pensar de manera alternativa y creativa. En esta concepción, el autor menciona que la búsqueda de la verdad debe enfocarse en escuchar, comprender la visión del otro, indagar y descubrir los puntos en común o los contrastes, es decir, relativizar y profundizar en los argumentos, puesto que, de otro modo, imponer una verdad sería ejercer violencia.

Así mismo, el diálogo y la escucha activa son habilidades propias de un sistema democrático que incluye una comunicación dinámica y constante; aunque también implica un constante diálogo interno, que permita al individuo autoconocerse, reflexionar sobre sí mismo, sus acciones y alternativas a su forma de pensar para valorar sus propios argumentos y los del otro con quien discute o vive un conflicto. Finalmente, el pensamiento alternativo y creativo, aluden a la disposición, actitud y voluntad para solucionar problemas o conflictos considerando no sólo sus propios beneficios, sino el de su sociedad (pp. 16-17).

Según lo dispuesto por la *UNESCO* (1975) la educación para la paz tiene por objetivo el desarrollo de la personalidad del individuo, a partir del cumplimiento de sus derechos humanos, con lo cual podrá contribuir a un ambiente de comprensión, tolerancia y cordialidad frente a la diversidad. Su principal énfasis está en la enseñanza de procesos sociales de diferentes pueblos, sus aportaciones a la humanidad y las consecuencias de sus procesos bélicos, destacando la solidaridad y la cooperación como únicas vías de democracia, libertad y justicia (p. 150-155).

En esta concepción, es perceptible que su comprensión de la paz está en la no agresión, o en la paz negativa, en tanto que sus fines son principalmente prevenir el conflicto bélico y no en educar para la transformación del entendimiento del conflicto o la violencia desde alternativas *noviolentas*. Pues, para Cascón (s/a) o López (2004), el anhelo de sociedades más democráticas y justas requiere la formación de un ciudadano consciente de sí y del otro, siendo crítico y autónomo,

no sólo en el pleno conocimiento de sus derechos y deberes, alejándose de la socialización y reproducción de valores y normas violentos o pasivos.

Con base en lo propuesto por Galtung (2014), así como por Paulo Freire (2005), la educación para la paz tiene como fines terminar con las desigualdades impuestas por la violencia estructural: pobreza, hambruna, intolerancia, violación de derechos humanos, represión, etc. Para ello, se requiere establecer de manera efectiva condiciones para la justicia social y la democracia. Para dichos autores, la educación para la paz debe tener su enfoque en el desarrollo, entendido tanto como una forma sistemática de mejora política, económica y social, para lo cual se requiere que los estudiantes:

- Reflexionen y critiquen las nociones dominantes de desarrollo y progreso.
- Analicen de manera en qué países de "primer mundo" han obtenido su desarrollo a costa de los de "tercer mundo".
- Descubran conceptos dominantes que se imponen a otros como la relación "Norte-Sur".
- Analizar aspectos estructurales de las relaciones socioeconómicas.
- Concientizar como principal forma de transformación.
- Fomentar la solidaridad y la cooperación (Galtung, 2003).

Asimismo, enfocan los fines de la educación para la paz tomando como eje central al conflicto desde un nuevo sentido, comprendiéndolo como una constante natural de las formas de socialización. Comprendiendo el conflicto como una oportunidad o situación positiva para la transformación más que para la solución; donde la vivencia del conflicto sea una experiencia holística de cambio, para sí mismos y las relaciones de poder. Dicho posicionamiento, implica formar al estudiante para:

- Descubrir la perspectiva positiva del conflicto
- Aprender a analizar los conflictos, comprender su complejidad
- Emprender acciones alternativas y *noviolentas* al conflicto
- Toma de conciencia de la transformación producto de las acciones

Desde esta perspectiva, la educación para la paz, requiere que la idea de paz y de conflicto no sean entendidos como conceptos antagónicos, sino holísticos. Exige que se conciba a los procesos o fenómenos sociales como multicausales, que puedan explicarse de forma multidisciplinaria y no aislada (Galtung, 2014).

En esencia, podemos definir la educación para la paz como una propuesta formativa con bases éticas, políticas, históricas y sociales, de forma integral y permanente, que tiene como principales fines reconceptualizar la idea de conflicto como alternativa de transformación para acabar con las violencias estructurales y culturales producto del devenir histórico. Su aprendizaje promueve la emancipación, la participación crítico-reflexiva, asumir roles y emitir juicios de forma argumentada, reconociendo los valores que los orientan para la construcción de sociedades más justas. Sin afán de ser exhaustivos, y con base en el análisis de las anteriores propuestas podemos delinear los siguientes parámetros de la educación para la paz:

- La autoformación y autorreconocimiento
- Formación de un pensamiento crítico
- Fomento de la democracia
- Exigir la garantía de los derechos
- Comprender y reconocer los diversos conflictos
- Educar para la *noviolencia*

Como toda propuesta, la educación para la paz, no está aislada, es producto de su momento histórico; tampoco es absoluta, debe ser contextualizada y aplicada tomando como base las necesidades de su entorno. La educación para la paz es una práctica cotidiana, trasciende las aulas, por tanto, ésta inicia desde nuestro primer contacto con la socialización, lo que, trae consigo la formación de una conciencia histórica ya existente al encuentro con su enseñanza disciplinar en el aula. Por tales motivos, es fundamental comprender de qué manera se forma la conciencia histórica y su valor dentro de la educación para la paz.

La Conciencia Histórica: entre el concepto y la habilidad

Una de las discusiones más acaloradas dentro de los estudios académicos sobre la Historia es su deber ser y sobre todo su utilidad, dicha controversia ha sido asunto de interés primordial para la Filosofía de la Historia. Los pensadores que se han preocupado por dar respuesta a estas diatribas, han llegado más o menos al conceso sobre que la Historia, ya sea dentro de las esferas públicas, privadas, académicas o cotidianas adquiere una función al moldear las conciencias de los seres humanos tanto en su dimensión individual como social, influidas fuertemente por el contexto de cada momento histórico. Es así como nació la diversidad de conceptos sobre la conciencia histórica, iniciando principalmente en el contexto académico germano (Miguel-Revilla; Sánchez-Agustí, 2018, 117).

Entre los pensadores que dedicaron amplias reflexiones sobre ella encontramos a Gadamer (1993) para quien la idea de conciencia histórica es “conocer cómo situarse en una relación reflexiva consigo misma y con la tradición, comprendiéndose a sí misma con y a través de su propia Historia” (p. 55). De esta manera, el autor vincula íntimamente el concepto de conciencia histórica con el de historicidad, pues considera que implica entender todo lo relacionado con el presente y la relatividad de las opiniones a partir de la comprensión de los sucesos del pasado, en otras palabras, contextualizar para entender nuestro propio lugar en el devenir del tiempo.

Para Paul Ricoeur (1999) la conciencia histórica es "la polaridad existente entre la conciencia individual y la colectiva" (p. 22) situando de este modo una continuidad con lo propuesto por Gadamer, en tanto que la conciencia histórica es una construcción subjetiva de dos espectros, el individual como una capacidad de autoconocerse y el social provisto de la memoria colectiva mediante la cual “la Humanidad se convierte tanto en el objeto único como en el sujeto único de la Historia, a la misma vez que la Historia se convierte en un singular colectivo” (Ricoeur 2004, 300).

De tal manera, para el autor la conciencia histórica está compuesta de las tres fases en que se construye la memoria colectiva: la documental, la explicativa o

comprensiva y la representativa. A saber, la primera proviene de la recolección de evidencias y testimonios, es decir, de los saberes documentales o declarativos (Ricoeur 2004, 146-147). En la segunda fase se produce la búsqueda de verdad mediante el proceso de discriminación de fuentes o evidencias, siendo ahí cuando “la ambición por la verdad por la cual la Historia se diferencia a sí misma de la memoria” (Ricoeur 2004, 190). En la tercera y última fase surge el proceso narrativo como parte de la representación de la memoria colectiva, formando una percepción del pasado, el presente y el futuro en un proceso imaginativo, creando las *condiciones de posibilidad*, es decir el entender el presente a partir de la contextualización de las acciones pasadas, o bien, el futuro como condición de todas las acciones del presente.

Bajo este hilo conductor encontramos la propuesta de Reinhart Koselleck (1993) quien formuló un modelo de estudio sobre las relaciones que, a lo largo de la historia, han establecido las sociedades con la temporalidad, basado en las categorías de análisis de *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa*. La primera se refiere a todas aquellas experiencias pasadas que las colectividades sociales recuperan y reúnen para usarlas como orientaciones que dirijan la acción, bajo el entendido de que se pueden repetir o reactualizar; así, esta categoría representa la presencia del pasado en el presente. La segunda se refiere al modo en el que las sociedades contemplan el porvenir, los cálculos, deseos y aspiraciones que se piensan posibles; se trata del futuro hecho presencia en el presente (pp. 336-340).

En ese sentido la conciencia histórico-temporal representa la comprensión del *espacio de experiencia* y el *horizonte de expectativa*, es decir, la conciencia histórica recupera en sí misma la memoria del pasado colectivo y el individual creando una orientación hacia el futuro donde las personas participan activamente como mediadores de lo realmente significativo para ellas. O como bien indica Aróstegui (2004) “[...] la historización es un hecho subjetivo, un fenómeno de conciencia adquirida, una autorreflexión desde el ángulo temporal sobre la

experiencia misma y la interpretación de su significado, que conduce a un entendimiento particular de la temporalidad” (p. 144).

Según Molly Anne Rothenberg (2010) en la historización o comprensión del pasado, presente y futuro existe una imposibilidad para los actores del presente de considerar la propia historicidad de sus acciones y de esa manera destruyendo el horizonte de posibilidad. Sin embargo, es aquí donde la conciencia histórica surge como la capacidad de comprensión de que el presente será “contextualizable en el futuro, adquiriendo el mismo papel que el pasado adquiere ante nuestros ojos actuales” (Miguel-Revilla; Sánchez-Agustí, 2018, 116).

En consecuencia, el concepto de conciencia histórica permite vincular el deber ser de la Historia con su función social inmanente al proceso de historización, es decir al dotar de sentido al pasado, presente y futuro; en tanto que esta acción, a pesar de ser individual, se constituye de los saberes y el contexto colectivo y no sólo eso, sino que configura las decisiones u orientación de las acciones a tomar en el futuro, tomando un papel protagónico. Por tanto, si nuestra conciencia histórica incide en nuestras acciones futuras, ¿cómo es que enseñamos a ser conscientes históricos a nuestros estudiantes? ¿De qué manera nuestras acciones narrativas o discursivas sobre la Historia intervienen en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes? ¿Es posible llevar este proceso de comprensión teórica de la conciencia histórica a planteamientos didácticos o educativos, toda vez que la controversia por la utilidad de la Historia también se encuentra presente en las aulas, cuando los estudiantes inquieran a los docentes por la función de los contenidos y enseñanzas de esta disciplina en sus vidas? Y, de ser posible, ¿Cómo hacerlo tangible o evidente para los estudiantes?

Considerando lo anterior, es notorio que la complejidad de la comprensión y el desarrollo de la conciencia histórica ha provocado que los planteamientos desde el ámbito de la didáctica de la Historia sean escasos, pero muy meritorios para resolver esta problemática, dado que rescatan no sólo la importancia subjetiva e interna de la conciencia histórica como parte del aprendizaje de la Historia, sino además, trasladan esta preocupación hacia el exterior, es decir, la enseñanza de la

Historia como parte fundamental de la orientación temporal de los estudiantes, ligando de esta manera la percepción de la Historia con su práctica.

Dentro de los investigadores que han desarrollado estas ideas podemos citar en primer lugar a Hans-Jürgen Pandel quien centra su interés en las raíces históricas y sociales de la conciencia histórica para crear una tipología de la misma, Bodo von Borries o Karl-Ernst Jeismann establecen una tipología de la conciencia histórica que permite comprender de qué forma evoluciona o se concibe la relación de sentido entre el pasado, presente y futuro (Miguel-Revilla; Sánchez-Agustí, 2018, 116).

Ligados íntimamente a los postulados de Nietzsche sobre la aproximación del individuo a la Historia como un saber monumental, anticuario, crítico y moderno; surgen las ideas de Peter Seixas (2004) vinculando los tipos de conciencia histórica que pueden desarrollarse con el pensar históricamente como una habilidad propia de los historiadores.

En esta misma línea, tenemos los trabajos de Catherine Duquette (2015) quien realizó una aproximación empírica a la conciencia histórica de estudiantes de Historia en Canadá, creando cuatro niveles de progresión de la conciencia. Que van desde la nula necesidad de tomar en cuenta las acciones pasadas para entender un problema presente, hasta la necesidad de comprensión de los fenómenos del presente a partir de la causalidad del pasado mediante la narración como forma de representación del sentido de la experiencia temporal.

A su vez, tenemos el trabajo de los investigadores argentinos y brasileños liderados por Luis Fernando Cerri (2014) quienes se dieron a la tarea de analizar cómo jóvenes estudiantes de quince años de edad de países que componen el MERCOSUR, poseen distintas nociones de carácter político-identitario con relación a la idea de conciencia histórica y cultura política. Así como la investigación de Maria Auxiliadora Schmidt (2016) cuyo trabajo ha tenido como objetivo analizar la relación entre la formación de conciencia histórica y la vida práctica de los jóvenes brasileños

a partir de la interpretación que éstos brindan a determinados acontecimientos históricos.

Estos últimos autores tienen en común implicar una visión integradora de cómo se experimenta el tiempo histórico, así como los modos específicos de orientación de sus acciones futuras; además, todos ellos retoman el posicionamiento teórico del alemán Jörn Rüsen (2014) quien desde los años setenta ha considerado la premisa anterior y le ha sumado la relación entre las acciones que se realizan y los aspectos morales que las legitiman como parte de su conciencia histórica. En ese sentido, su teoría permite entender la conciencia histórica no sólo como un concepto teórico, sino también práctico que retoma los posicionamientos académicos postulados por la filosofía de la historia, así como los aspectos cognitivos que permiten desarrollar planteamientos didácticos dentro de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

La Conciencia Histórica para Jörn Rüsen

En primer lugar, es muy importante mencionar que partimos de la premisa de que todos posemos conciencia histórica, y de que ésta se aprende más allá de las aulas; es decir, que nuestra formación en Historia y para el aprendizaje de lo histórico, se inicia a muy temprana edad, por medio de la socialización de todo conocimiento, desde el lenguaje que utilizamos, los programas que vemos en televisión y actualmente vía internet; hasta las conversaciones que escuchamos desde pequeños dentro de nuestra comunidad, ya sea desde el entorno familiar o fuera de éste. En otras palabras, todos los fenómenos que el individuo experimenta al crecer, permiten que éste dote de sentido a su comprensión del mundo, adquiere una conciencia de sí y de lo que lo rodea. Ahora bien, si todos posemos conciencia histórica y, por tanto, dotamos de sentido nuestra existencia ¿Cómo comprender la participación diferenciada que existe entre los distintos individuos que componemos la sociedad?

Según Jörn Rüsen (2014) la adquisición de sentido de lo histórico conforma la conciencia histórica de cada individuo; como él mismo menciona, la conciencia histórica es “La teoría de la formación del sentido histórico como teoría de la

narración histórica [...] es la suma de las operaciones mentales por medio de las cuales se construye el sentido histórico” (p. 156). La conciencia histórica concebida por este autor es aquella que dota de sentido a las experiencias pasadas para ser comprendidas en el presente y, al ser dotadas de sentido, son capaces de motivar acciones en el futuro, pero ¿cómo se desarrolla este proceso?, ¿a qué operaciones mentales se refiere el autor?

Para Rüsen (1992), la conciencia histórica es “la comprensión individual y colectiva del pasado, los factores cognitivos y culturales que forman dicha comprensión, así como las relaciones entre la comprensión histórica de cara al presente y al futuro” (citado en Cataño, 2011, p. 228). La conciencia histórica se vincula íntimamente a la memoria que el autor llama también histórica, la cual revela las formas de convivencia de los seres humanos y le otorga significado, en el acto de recordar la memoria crea sentido manteniendo vivo el pasado, mientras lo hace parte de la orientación cultural del tiempo presente (p. 227). Permite “entretejer la experiencia de la activación consciente de esos trazos del pasado en el flujo de acciones actuales y, así, darles significado” (Rosa, 2004, p. 60). Según Rüsen, la memoria y la conciencia histórica promueven dos tipos de discursos vinculados entre sí, pero con ciertas distinciones, a saber:

[...] se puede decir que la memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve la mente humana bajo principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado en una interrelación más explícita con el presente, bajo el concepto de cambio temporal y bajo pretensiones de verdad; [...] La memoria es una relación inmediata entre pasado y presente mientras que la conciencia histórica es una relación mediada. La memoria está más relacionada con la imaginación, la conciencia histórica con la cognición. La memoria está anclada en el pasado, la conciencia histórica abre su relación hacia el futuro (Rüsen, 2007, citado en Cataño, 2011, p. 228)

De tal manera, la conciencia histórica evidencia una racionalidad a través de la cual se representa lo histórico, lo dota de carácter y sentido, por lo que “la conciencia histórica es una sofisticación de la memoria histórica” (Cataño, 2011, p. 230), dado que, en la primera se da una experiencia temporal, vinculando el pasado, presente y futuro.

Para este pensador alemán, este proceso de asimilación entre la memoria y la conciencia se realiza por medio de cuatro sub-procesos: En primer lugar está la *percepción* que implica la “aprehensión del mundo exterior e interior por medio de los sentidos”; la *interpretación* de las percepciones que hemos adquirido nos permiten explicar el mundo y “hace posible la comunicación sobre sí mismo con otros”; la *orientación* surge de todas las percepciones ya interpretadas “para la dirección intencional de la práctica”, éstas pueden emerger de dos maneras, orientadas a la interpretación del mundo externo como la sociedad, los objetos y fenómenos que lo constituyen y, aquellas que orientan nuestro mundo interno, nuestra propia constitución. Por último, está la *motivación*, ésta surge a partir de las orientaciones que hemos interpretado dirigiendo nuestras intenciones, impulsos, actitudes y valores que determinarán nuestras acciones futuras (Rüsen, 2014, pp. 64-65).

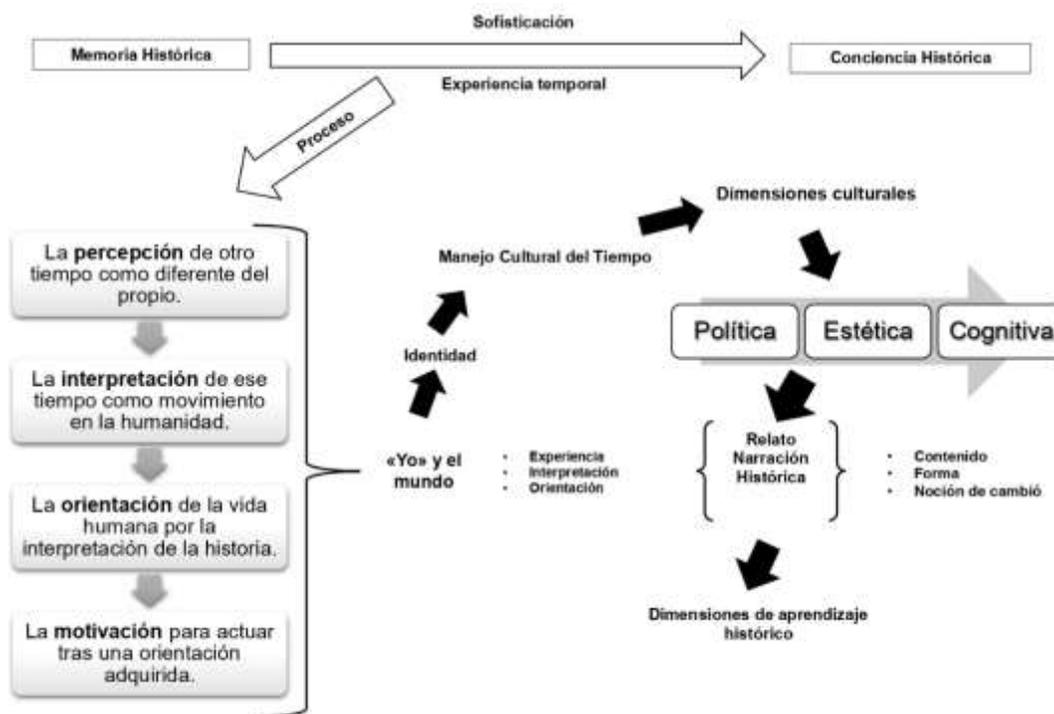
De tal modo, se asume o asimila el pasado y el tiempo a través de las experiencias con el mismo en una construcción discursiva, y que, por tanto, la enseñanza del tiempo histórico se enfoca en brindar al alumno las herramientas intelectuales que le permitan evidenciar su propia posición frente a la construcción fenomenológica del tiempo. En otras palabras, “la percepción revela el cambio temporal, la interpretación ofrece que los eventos del pasado, desde el presente, se conviertan en historia” (p. 231).

Asumir el aprendizaje histórico como un acto de concientizar la posición del “yo” y la representación del tiempo, implica pensar en los medios para la interpretación, es decir en las herramientas cognitivo-afectivas que la humanidad ha generado para la comprensión del presente. Este mismo proceso en el que se intenta comprender los medios de interpretación, es englobado por Rüsen bajo el concepto de cultura histórica debido a que:

La ‘cultura histórica’ contempla las diferentes estrategias de la investigación científico académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental (Rüsen, 1994, citado en Cataño, 2011, p. 232).

Visto de esta manera, la cultura histórica son todas aquellas experiencias del sujeto con el entorno para construir una interpretación de la humanidad en el tiempo. La cual, se manifiesta en tres dimensiones: una *política* ligada a las relaciones de poder y la legitimación de un orden político en particular; la dimensión *estética* atañe a los sentidos y a su alcance psicológico, dado que la orientación histórica efectiva siempre involucra los sentidos, exige una actividad creativa, cargando de sentido interpretable. Por último, la dimensión *cognitiva* es la concerniente al conocimiento de hechos pasados que ganan significado para el presente y el futuro, reside en la creación del marco teórico creado por académicos, formulando con ello la metodología propia de la disciplina, otorgando una forma racional y narrativa propia (Cataño, 2011, p. 233).

En ese sentido, la conciencia histórica se configura por estas dimensiones de la cultura histórica; misma que desde la perspectiva de nuestra propia propuesta, pueden ser implementadas para la explicación de la violencia. Es decir, es posible lograr que el alumno forme su conciencia histórica a través de la enseñanza de algunos de los elementos de la violencia desde las diferentes dimensiones: las relaciones de poder que se entablan a partir de su ejecución; la literatura, obras y narraciones que se han generado en torno a la misma; así como algunos textos, reflexiones y análisis que los teóricos le han dedicado al análisis de este fenómeno. Así, los estudiantes desarrollarán una postura frente al fenómeno abordado, asumiendo una identidad propia frente al hecho.



Esquema 1. Adquisición de la Conciencia histórica según Jörn Rüsen. Fuente: elaboración propia a partir de *Tiempos en Ruptura*, Rüsen, J. (2014). México: UAM.

A partir del conjunto de procesos u operaciones mentales tan variadas como la cantidad de personas en el mundo, se pueden producir múltiples formas de conciencia histórica, no obstante por sus características y similitudes, es posible diferenciarlas en cuatro tipos principales. A saber:

- Una conciencia histórica de tipo **tradicional** que se encarga de mantener la coherencia social, las tradiciones y costumbres de una sociedad, legitimando sus prácticas; es por ello que aquí la “totalidad temporal está aquí expresada en forma de un pasado, que es relevante sobre el presente y que debe ser continuado en el futuro.”
- La segunda se conoce como conciencia histórica de tipo **ejemplar**, en la que se plantea aprender de las experiencias del pasado valorando los mensajes o lecciones que ésta ofrece.
- El tipo de conciencia **crítica** en la que se “deslegitima la validez atemporal de tradiciones y reglas previas pues considera las condiciones como

temporales y relativas a la hora de guiar la acción”; se pone en duda la certeza de futuro y cómo éste debe continuarse.

- Por último, tenemos la conciencia de tipo **genético** la cual “presupone que el cambio subyace en la temporalidad humana y, por ende, toda estructura de interpretación del tiempo está mediada por la posibilidad de transformación como factor fundamental dentro de la creación de sentido del pasado”, el presente se presenta como ruptura del pasado, dinamiza el continuar histórico, dejando de lado la visión de la Historia como un conocimiento acabado (Cataño, 2011, p. 236).

Si partimos de esta tipología de la conciencia histórica, resulta pertinente cuestionarse, ¿De qué manera los valores inciden en la toma de conciencia?, ¿Cómo es que puede desarrollarse entonces una moral determinada para cada conciencia histórica? Para poder dar respuesta a estos cuestionamientos, en el siguiente apartado abordaremos la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1997) y lo vincularemos a la teoría de la conciencia histórica propuesta por Rösen.

El Desarrollo Moral: entre el concepto y la actitud

En el entendido de que toda conciencia histórica incide en la forma de actuar orientando y motivando nuestras acciones futuras, es decir, en la toma de decisiones, ¿cómo identificar qué valores y actitudes están insertos dentro de estas acciones? Si bien ya hemos determinado que la toma de decisiones está altamente vinculada al tipo de conciencia histórica que se posea (tradicional, ejemplar, crítica o genética), éstas se ven influidas por los juicios morales que cada tipo de conciencia ha conferido, a su vez que determina los juicios morales con los que nos proyectamos a futuro, es decir por los valores que nos constituyen como personas.

Para intentar resolver lo anterior, es fundamental que empecemos por definir qué entendemos por moral, juicio moral y desarrollo moral. En primera instancia, resulta imperante mencionar la fuerte controversia existente entre la conceptualización de ética y moral; y es que para algunos investigadores existe la concepción de que hay acciones que son éticas, pero no morales o viceversa. A su

vez, hay quienes consideran que la ética contiene el estudio de toda acción moral. Estas discusiones rebasan por mucho los objetivos de esta investigación y no se pretende profundizar en estas, no obstante, marcamos la distinción, si es que ésta existe, con el fin de aclarar nuestro uso conceptual, específicamente el utilizado por Lawrence Kohlberg (1997) a quien recuperamos en estas líneas.

Lo cierto es que, en ambos casos, ética y moral se refieren a la conducta humana, ya sea por costumbre, tradición, normas, leyes o principios. Según Gustavo Ortiz (2016) no hay argumentos de peso que permitan diferenciar entre la ética y la moral, incluso desde su concepción etimológica, ambos conceptos han sido utilizados como sinónimos. El primero de ellos, desde el mundo griego y el segundo, a partir de la propuesta de Cicerón, en el mundo latino. Por tanto, argumenta el autor, en realidad la diferenciación entre los conceptos es más bien estipulativa, pues depende de lo estipulado por cada filósofo o investigador aclare que va a utilizar por ambos términos (p.137).

Aclarado lo anterior, Ortiz (2016) puntualiza que, si ambos conceptos son estipulativos, existe en la filosofía de estos conceptos dos marcadas tendencias. Por un lado, aquellas en las que se afirma que el comportamiento ético, se concibe como la “afirmación de la conciencia autónoma y la autenticidad individual [...]”, mientras que lo moral, es “entendido como la esfera de la observancia de reglas que nos son impuestas por la sociedad”. En el contexto de que, continúa el autor, se tenga claro dónde se encuentran los límites entre lo social y lo individual (p. 115). Tal es el caso de Ricoeur (2002 en Ortiz 2016, p.116) al afirmar que:

De modo convencional, reservaré el término de ética para la aspiración de una vida cumplida bajo el signo de las acciones estimadas buenas, y el de moral para el campo de lo obligatorio, marcado por las normas, las obligaciones, las prohibiciones, caracterizadas a la vez por una exigencia de universalidad y por un efecto de coerción (p. 241).

Otros autores, en cambio, refieren el mundo de lo ético como la esfera de lo colectivo, en tanto que en lo moral recae lo individual. Dentro de estos autores destacaría Hegel, para quien en la ética recaen las normas, las costumbres y las prácticas sociales, mientras que en lo moral se encuentra la conciencia y la acción

individual de nuestras acciones (Ortiz, 2016, p. 127). Hegel retoma en varios sentidos su concepto de moral de Kant, aunque para este último ética y moral eran casi sinónimos. Para él la ética es el estudio de la filosofía moral, el conjunto de normas de lo correcto, lo bueno y lo justo; la moralidad son aquellas normas impuestas por uno mismo, como producto de su raciocinio y como parte de una comunidad. En ese sentido, la autonomía cobra especial interés en el concepto de moral de Kant, ya que para este ser autónomo es la capacidad de obedecer una serie de normas, leyes y principios que uno mismo se ha autoimpuesto, pero que, están íntimamente vinculadas a la convivencia en sociedad. Por ello, las normas morales tienen carácter universalista en tanto que son válidas para el individuo y toda su comunidad (Ortiz, 2016, p. 131).

Ésta última concepción, la de Kant, es la que retoma Lawrence Kohlberg (1997) para formular sus estimaciones sobre el desarrollo moral o más bien el desarrollo del razonamiento sobre el juicio moral, ya que, a su vez, partió de la teoría de los estadios de Piaget sobre el juicio moral de los niños y continuándola con adolescentes y adultos. Pero entonces, ¿Qué es el desarrollo moral? ¿En qué condiciones emitimos juicios morales? ¿Qué los motiva?

Nelson Molina (2013) al cuestionarse sobre si nacemos morales o nos hacemos seres morales, distingue entre tres corrientes sobre cómo desarrollamos nuestra moral. Por un lado, dice el autor, están los pensadores que, siguiendo a Hobbes, consideran que la moral es una condición propia de la socialización, por tanto, está determinada por la misma, la cual “es un revestimiento cultural que cubre la dura realidad de que el hombre es un lobo para el hombre” (p. 90). Una segunda corriente de pensadores propone que el hombre es bueno (o malo) por naturaleza como resultado de principios universales y que, en esencia, el humano nace con atributos comunes como la justicia, la libertad, la cooperación y el altruismo, es decir uno no aprende a ser libre, nació siendo libre y lo fundamenta en la propia evolución social; dentro de esta corriente podemos insertar a Rousseau e incluso a Darwin.

Por último, una tercera postura procura integrar a las dos anteriores considera que todo humano nace con la capacidad natural para distinguir las

consecuencias de sus acciones: el bien del mal, siendo la esencia misma de la humanidad; pero, además, existen mecanismos canalizadores como la educación, la fe, la familia, los amigos, entre otros, que permiten el desarrollo de la moralidad (p. 90). Por tanto, la moral puede desarrollarse aprendiendo y en esta última podemos insertar a Kohlberg y a Piaget, entonces ¿Cómo aprendemos a desarrollar nuestra moralidad?

Kohlberg (1997), más que proponer como desarrollar la moralidad, está interesado en la manera en que emitimos juicios morales, considerando tanto los aspectos sociales, como los cognitivos del individuo. Es decir, el autor está más interesado en las formas y patrones a partir de los cuales juzgamos las acciones de los demás y las nuestras, que en comprender cómo aprendemos la moral que tenemos, aunque para comprobar lo primero tuviera que poner en práctica lo segundo.

En ese sentido, el juicio moral es concebido como un proceso cognitivo que nos hace reflexionar sobre cómo valoramos, de qué manera lo jerarquizamos y en qué medida esto se refleja en las acciones cotidianas; por ende, el juicio moral está vinculado a nuestra conducta, las formas en que asumimos roles dictados por nuestra conciencia moral, es decir, nuestra habilidad para ver las cosas a partir de la perspectiva del otro. Por ello para Kohlberg (1997) estas son dos condiciones necesarias para el desarrollo de la moral; por un lado, la capacidad cognitiva y por el otro la toma de conciencia del otro. Es por ello que, dentro de la teoría del estadounidense el sentido de la justicia es el centro de la moralidad, pues es fundamental para la comprensión tanto del desarrollo moral como las formas de emitir los juicios morales.

El sentido de justicia es cambiante durante el crecimiento del individuo mediado por el contacto que tenga con el entorno, por lo que constantemente se está reformulando. Por ello para Kohlberg (1997), siguiendo las propuestas de Dewey, no es posible enseñar la moralidad, sino que es la experiencia misma con la realidad la que permite que el individuo construya su propia jerarquía valoral. En consecuencia, no es posible como tal enseñar los valores morales, o un juicio moral,

pero, es posible desde las aulas detonar o diseñar las experiencias de aprendizaje que permitan la construcción del juicio moral de forma progresiva. No basta entonces, con que se enseñe al estudiante el concepto de justicia para que éste actúe justamente con sus contemporáneos, requiere de movilizar la creatividad didáctica para que, con relación a la edad de los estudiantes y su propio estadio moral, se creen las estrategias dentro del aula para transformar su juicio moral.

De este modo, Kohlberg a partir de la aplicación de diferentes dilemas morales hipotéticos a niños entre los diez y dieciséis años, analizando “el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto” en la formación y acción de su juicio moral, mismos que fueron categorizados el desarrollo del juicio moral en tres niveles o modelos relacionados, subdivididos a su vez en dos dimensiones para un total de seis etapas. Estos planteamientos se basan en el valor de la justicia y fueron desglosados a partir de la edad de los alumnos, aunque, para alcanzar dichos niveles no depende únicamente de esta variable (Zerpa, 2007, p. 146)

- El primer nivel marcado por Kohlberg se conoce como **preconvencional** en el que sólo se enjuician las consecuencias de una acción y se subdivide en dos etapas: la moral heterónoma (juicios basados en la recompensa y el castigo, desde el aspecto de la amenaza física) y, donde el individualismo rige la moral como propósito instrumental y de intercambio (juicios basados en el esquema de reciprocidad, que conocemos también como el “ojo por ojo, diente por diente”).
- El segundo nivel es el **convencional** en el que se enjuician la observación y la transgresión de normas; igual que en la anterior tiene dos etapas: donde el juicio se enfoca a partir de las relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y la conformidad (basados en la idea de no hacer a otros lo que no deseas para ti); aquella en la que el sistema social y la conciencia marcan el juicio moral (basados en la ley y el orden: respeto de los derechos y obligaciones sociales, la igualdad).

- El nivel tres conocido como **posconvencional** en el que se enjuician las normas a partir de principios que rigen los juicios morales, estos pueden ser: por contrato o utilidad social y de derechos individuales (basado en la idea del contrato social, respeto de los derechos fundamentales); y por principios éticos universales (Kohlberg; Power; Higgins, 1997, p. 22).

En la siguiente tabla se presentan las seis etapas desglosadas a partir de lo que en cada una de ellas se considera como lo correcto, las razones para hacerlo, y las perspectivas sociales que las marcan:

Tabla 1

Las seis etapas del juicio moral

Nivel y etapa	Qué es correcto	Contenido de la etapa Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
Nivel I. Preconvencional			
Etapa 1: Moral Heterónoma	Evitar violar reglas sustentadas por el castigo; obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes.	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los del actor; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas físicamente y no en términos de los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio	Seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de uno; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo.	Servir los propios intereses y necesidades donde se debe reconocer que otras personas también tienen sus intereses.	<i>Perspectiva individualista concreta.</i> Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).
Nivel II. Convencional			
Etapa 3: Relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal	Estar a la altura de lo que espera la gente que está cerca de uno o lo que la gente espera en general de los otros en el rol de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar	La necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Creer en la regla de Oro. Desear mantener reglas y autoridad que apoyan la conducta la estereotípicamente buena.	<i>Perspectiva del individuo en relaciones con otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista mediante la Regla de

Nivel y etapa	Qué es correcto	Contenido de la etapa Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
	preocupación por los otros. También significa mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud.		Oro concreta, poniendo a uno en el lugar del otro individuo. Aún no considera la perspectiva del sistema generalizado.
Etapa 4: Sistema social y conciencia	Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otras obligaciones sociales fijadas. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.	Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema “si todos lo hicieran”, o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas (que se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la etapa 3).	<i>Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar en el sistema.
Nivel III: Posconvencional o de principios			
Etapa 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales	Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo. Pero esas reglas relativas en general deben ser sostenidas en el interés de la imparcialidad y porque son el contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como <i>vida y libertad</i> deben ser sostenidos en toda sociedad y con independencia de la opinión de la mayoría.	Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer y respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente. Un sentido de compromiso contrafactual, contraído libremente, con la familia, la amistad, la confianza y la obligación de trabajar. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, “el mayor bien para el mayor número”.	<i>Perspectiva “previa a la sociedad”.</i> Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales. Integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista moral y legal; reconoce que a veces están en conflicto y le resulta difícil integrarlos.
Etapa 6: Principios éticos universales.	Seguir principios elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan esos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso personal con ellos.	<i>Perspectiva de un punto de vista moral</i> del cual derivan los arreglos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tal.

Nota. Recuperado de: *La educación moral según Lawrence Kohlberg.* Kohlberg, L., Power F., Higgins, A. 1997. España, Gedisa, p. 22.

Con base en las diferentes etapas de desarrollo moral mostradas líneas antes, es posible dilucidar que cada una permite la adquisición, comprensión y ejecución de diferentes sistemas de valores, mismos que conforman una conciencia moral a partir de los cuales se actúa en concordancia con los juicios morales, o de valor, para la comprensión de lo que vivimos, construimos y damos lectura a la realidad a partir de ellos, es decir conforma una visión contextual e histórica de nuestra vida.

Partiendo de esta premisa y retomando las ideas ya expuestas sobre la conciencia histórica, Rösen utiliza sus categorizaciones de la conciencia para vincularlas con las formas de juicio moral desarrolladas por Kohlberg para comprender el razonamiento cognitivo-afectivo de orientación y motivación de las personas:

- Un razonamiento o juicio tradicional, en los que la conciencia histórica y la conciencia moral afirma las obligaciones sociales, legitima las prácticas y valores para su permanencia cultural. “A su vez, internamente, estas tradiciones definen la identidad histórica como un proceso en que cada quien desempeña un papel específico. En este caso, la moral está definida como una tradición de estabilidad incuestionable a lo largo del tiempo.”
- Para el tipo ejemplar la historia es “maestra de vida”, debe configurar los valores que deben ser desechados y aquellos que permanezcan, la historia alecciona los juicios morales.
- Por su parte, para el tipo de conciencia crítica al confrontar y poner en duda todo pasado, relativiza los valores morales y los enfrenta a la búsqueda de evidencias en el pasado para conformar su propia identidad que “se reconfigura a fuerza de la negación (lo que no se quiere ser)”.
- Finalmente, en el razonamiento de tipo genético se consideran todos los puntos de vista (o una mayoría de ellos) para la conformación de la comprensión temporal, es capaz de comprender el pasado como un tiempo distinto del suyo, pero que en alguna medida lo constituye, por lo que acepta la validez de perspectivas. En este caso, “la moralidad se desprende de su naturaleza estática, constituyéndose en términos de pluralismo de opiniones

y de la aceptación del otro como noción primera de la valoración moral” (Cataño, 2011, p. 238).

De este modo podemos ver, que las concepciones de Rüsen se entrelazan con las ideas de Kohlberg en la formulación de un proceso evolutivo que tiene como eje central el concepto de “sí mismo” (*Self*) o el “yo”, a través de una construcción cognitiva y social a partir de la cual se forman las perspectivas del “otro” y su relación con el medio, en tanto que:

El “sí mismo” es un conjunto de patrones de respuesta frente a la interacción, y las interacciones que lo van constituyendo están mediadas por estructuras cognitivas o *schemata*, a través de las que el individuo construye sus relaciones y su propia identidad. Los seres humanos interactúan en sus ambientes de acuerdo a ciertos entendimientos que tienen de sí mismos y de los otros, los que se pueden denominar *schemata* (Martínez, 2011, p. 17).

Sin embargo, algunos de los detractores, a la vez que continuadores de las investigaciones de Kohlberg como Jürgen Habermas (1985) o Georg Lind (2007), por mencionar algunos, se han encargado de reinterpretar los niveles de desarrollo moral a partir de las limitaciones que encontraron en la propuesta y que, de algún modo, pueden relacionarse con las concepciones de Rüsen y la formación de la conciencia histórica.

Según Habermas, el modelo propuesto por Kohlberg no resuelve algunas cuestiones, dentro de las que se destacan el carácter de universalidad del nivel seis ya que otras investigaciones empíricas como las de Turiel (1974, citado en Martínez, 2011), han demostrado que el desarrollo moral en los adolescentes o jóvenes al concluir los estudios a nivel medio superior “se sitúa en los estadios 4 y 5, pero al iniciar la universidad se produce en muchos sujetos una ‘regresión’ a una etapa mixta de los estadios 2 y 4” (Martínez, 2011, p. 18). Además de que, ese carácter de universalidad se ha encontrado sólo en civilizaciones altamente occidentalizadas. Del mismo modo, los estudios de Gilligan (1982, citado en Martínez 2011), han comprobado que los resultados de Kohlberg se enfocaban en hombres, por lo que los juicios morales de las mujeres habían sido englobados en

tales propuestas, por ello se dio a la tarea de realizar una investigación a partir de la cual concluyó que:

Las mujeres abordan los problemas éticos de forma diferente a como lo hacen los hombres; ellas consideran elementos afectivos y afiliativos, y también el cuidado de las personas y las consecuencias; a diferencia de los hombres, que tienden a ser mucho más objetivos y racionalistas (Martínez, 2011, p. 19).

Ante esto, Habermas (1985) resuelve a través de su propuesta de la ética discursiva en la *acción comunicativa* mediante la cual, se produce un aprendizaje moral por medio de la formación discursiva como forma reflexiva de la acción de comunicarse, el ser y estar en el mundo se experimentan actitudes frente a los cuestionamientos y el entendimiento del “yo”, es decir, la formulación del discurso conforma la conciencia moral del sujeto, el cual los individuos no dominan desde la niñez.

Cuando se alcanza el nivel de la argumentación, los actores cuestionan las pretensiones de validez que antes se elaboraban de modo inconsciente en la praxis cotidiana de un mundo de la vida. A este nivel, los participantes asumen una posición hipotética frente a los contextos vitales y todo ello supone un proceso de aprendizaje. Como Habermas indica en su teoría de la acción comunicativa (1987a), los sujetos aprenden y no pueden no aprender (Martínez, 2011, p. 22).

Situación que, como ya hemos analizado más arriba, empata con los posicionamientos de Jörn Rüsen y la teoría de la narración como medio para hacer presente la conciencia histórica y moral.

Por su parte, como ya mencionamos Georg Lind (2007), realiza una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg al enfocarse únicamente en la cuestión cognitiva en las etapas planteadas dejando de lo afectivo. La propuesta de Lind adapta las ideas de Kohlberg aunando lo cognitivo-afectivo como componentes integrados dentro de la formación del juicio moral y la toma de decisiones, “aunque la conexión entre tales dimensiones no sea estrictamente una condición necesaria del razonamiento moral” (Zerpa, 2007, p. 149). Dicha postura se conoce como teoría del aspecto dual, caracterizando por considerar que:

Abordar de manera completa el comportamiento moral supone integrar los ideales morales y los principios que sustentan a tales ideales y las capacidades cognoscitivas de las que puede servirse, aplicándose ambos a un proceso de decisión moral. En otras palabras, el trabajo de Lind particularmente atiende a la posibilidad de obturar la brecha existente entre el juicio y la acción moral (Zerpa, 2007, p. 149).

Del mismo modo que Kohlberg, su investigación se basa en la aplicación de dilemas morales como propuesta para la educación del desarrollo moral a través de la competencia moral. Este método denominado *Test de Juicio Moral (Moral Judgment Test: MJT)* el cual, “mide la capacidad de una persona de juzgar los argumentos de otros con relación a los estándares morales que ellos han aceptado como válidos para ellos” (Lind, 1999, p. 4), considerando también las actitudes morales del individuo frente a la problemática planteada por el dilema. Actualmente, este método es ampliamente utilizado por la Universidad de Constanza (*Konstanz*) en Alemania y ha sido adaptado como el *Método Konstanz de Dilemas Morales* en diferentes partes de América Latina como Colombia (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2005).

La Competencia Narrativa como aplicación didáctica de la Conciencia histórica y el Desarrollo Moral

Estos diferentes tipos de conciencia y sus consecuentes juicios morales, se hacen visibles a través de la narratividad o competencia narrativa. En primer lugar, porque es el procedimiento por excelencia mediante el cual el historiador ejecuta su acción, además porque es una práctica cultural, ya sea de forma oral o escrita por medio de la cual los sujetos interpretan y comunican a otros su comprensión del tiempo y de los fenómenos que suceden durante éste. En ese sentido, la narración se presenta como una actividad mental y cultural mediante la cual “la exégesis del tiempo, y la totalidad del pasado [es] hecho presente”; es hacer historia, esa misma historia que “como pasado hecho presente, posee la forma de un relato, y el pensamiento histórico sigue la lógica de la narración” (Rüsen, 2014, p. 136).

Para el caso que nos atañe, la enseñanza de la Historia, nos enfrentamos ante los hechos y las actitudes frente a la disciplina, y la utilidad que éste

conocimiento pueda ofrecer para el aprendizaje de nuestros alumnos, donde los juicios morales que forman parte de la conciencia histórica y el desarrollo moral de cada estudiante se encuentran dentro del aula, de cara al aprendizaje de la Historia, ya que todos nuestros juicios o evaluaciones del pasado están condicionados por las representaciones sociales, prejuicios, estereotipos e imaginarios colectivos, por lo que se requiere, al enseñar estos aspectos formar juicios históricos para realizar valoraciones del pasado de forma crítica y reflexiva generando un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible; ya que:

Constituye un componente importante de la enseñanza de la historia en las escuelas. El juicio moral en la clase historia puede ser una preparación para la vida democrática. La historia permite aplicar nuestras creencias sobre la vida al mundo real de la acción humana. Y esta competencia se relaciona sin duda con el pensamiento crítico (Santisteban, 2010, p. 48).

La narratividad permite fortalecer la creación de argumentos relativos al aprendizaje histórico considerado como una necesidad social indispensable que tiene que producirse mediante las competencias correspondientes en relación estrecha con la historia como disciplina especializada, lo que conlleva el planteamiento de objetivos de enseñanza y aprendizaje, así como los materiales didácticos para su logro. Entonces, ¿Cómo formar la competencia narrativa en Historia?

Para empezar el abordaje de este aspecto conviene retomar a dos de los teóricos y filósofos de la historia más controvertidos actualmente, Hayden White y Frank Ankersmit que sostienen que la Historia es el conjunto de significaciones que hemos otorgado al pasado, “O dicho en otras palabras, los diferentes modos que tienen colectividades dadas de concebir el tiempo y figurarse sus relaciones con el pasado.” (Pérez, E. 2010, p. 72). El pasado, no posee una significación *per se*, es a través del lenguaje, de los códigos del contexto y de las propias ideologías (conciencia histórica) que se construye el instrumental para dotar de un significado a los datos, los hechos y fuentes con las que se construye la Historia. Concepción a la que esta investigación se adhiere y con base en la cual desarrolla la estrategia de enseñanza.

Esto no quiere decir, que nieguen la importancia y validez de las huellas del pasado o las fuentes históricas, como explica Enrique Pérez (2010), para Hyden White los archivos existen y los da por sentado, pero “los historiadores se lo apropian” y constituyen “la base de los tipos de construcción histórica que el historiador crea” (p. 13). Es decir, es a partir del lenguaje que podemos dictar nuestra visión lógica sobre los hechos pasados, porque el pasado en sí mismo no tiene ningún significado.

En consecuencia, toda Historia es la dotación de sentido y significado al pasado y ésta se da a conocer por medio de la Narratividad o Narrativismo. Para Ankersmit los textos históricos expresan situaciones históricas, declaraciones conformadas de conexiones causales que manifiestan la perspectiva temporal. En otras palabras, “crea categorías organizativas que funcionan como ordenadores heurísticos de las afirmaciones individuales. Ankersimt llama a estos ordenadores “sustancias narrativas”” (Pérez, E. 2010, p. 94).

Para dichos autores, igual que para Rüsen, los hechos adquieren en la narración, en un primer momento, el carácter de crónica, posteriormente éstos adquieren forma al ser tramados (comedia, ironía, drama, etc.), en éstas son identificables las fases de toda narración, el comienzo o inicio, el nudo y final o desenlace; para, finalmente, dotar de significado mediante la argumentación o sentido histórico, es decir, manifestar la conciencia que se posee del pasado, de la significación presente y la orientación futura. En ese sentido, para los llamados filósofos narrativistas o posestructuralistas en “la historiografía el lenguaje ya no es un medio pasivo, sino que hace que se sienta su presencia de una forma imposible de ignorar” (Pérez, E. 2010, p. 96).

Reconociendo lo anterior, es posible aceptar que la enseñanza de la Historia como forma narrativa y del lenguaje implica asumir críticamente el trabajo práctico de la historia, su entendimiento teórico y filosófico. Pensar en la naturaleza de nuestros discursos (por tanto, el de los estudiantes), pues éstos poseen implicaciones sobre el significado con el que dotamos al presente, al pasado y nuestro futuro, es decir, la conciencia histórica. En palabras de Hyden White:

Así, también, si reconociéramos el elemento literario o de ficción en todas las narraciones históricas, deberíamos estar en condiciones de llevar la enseñanza de la historiografía [y de la historia] a un nivel superior de autoconciencia [...] Al llevar la historiografía de regreso a una conexión más íntima con su base literaria, deberíamos no sólo ponernos en guardia contra distorsiones meramente ideológicas, sino acercarnos a esa “teoría” de la historia sin la cual no puede ocurrir [...] en absoluto (White, p. 200 en Pérez, E. 2010, p. 100).

Sabemos que narrar no es una actividad que se realice únicamente en la Historia, no obstante, podemos diferenciar a la narración de las narraciones históricas, éstas últimas se vinculan a una experiencia temporal en la que “se interpreta el pasado por medio de la simbolización específica de una “historia”, y esta interpretación adquiere una función orientadora en la cultura del presente” (Rüsen, 2014, p. 147). Es decir, la narración histórica consiste en que los acontecimientos relacionados de modo narrativo se consideran hechos que sucedieron en el pasado, su relación interna como una concepción del transcurso temporal vinculado con la experiencia que adquiere importancia para el autoconocimiento y la orientación de la acción de los sujetos que narran. Por tanto, para lograr la competencia narrativa en Historia es necesaria la formación de sentido vinculada a la experiencia del tiempo y que el pasado se haga presente dentro del marco cultural de la práctica vivencial.

Para lograrlo Rüsen propone una matriz disciplinar de la historia a partir de la cual se generan narraciones históricas. En primer lugar, se requiere de la adquisición del **sentido histórico**, mediante la relación de tres condiciones: la estructura de una historia, el contenido como experiencia del sujeto con el pasado y las orientaciones que se generan de su realización. Mismas que se pueden lograr a partir de cinco condiciones:

1. La generación de necesidades de orientación de la práctica vivencial humana causadas por experiencias de contingencia en el cambio temporal del mundo.
2. Los horizontes interpretativos diferenciados que se remiten a la experiencia del pasado, “se basan en recuerdos y adquieren la forma de teorías, perspectivas y categorías de modo implícito o explícito.”

3. Métodos que permiten integrar el pasado empíricamente presente en estos horizontes interpretativos diferentes; “de modo que los horizontes se vuelvan más concretos y se modifiquen”.
4. Formas de la representación de la experiencia del pasado integradas en el horizonte interpretativo.
5. Funciones de la orientación cultural por medio de la experiencia del pasado representada e interpretada en la forma de “una direccionalidad temporal de las acciones humanas y en la forma de conceptos de la identidad histórica” (Rüsen, 2014, pp. 158-159).

Todos ellos relacionados sistemáticamente, aunque “de ningún modo se construyen uno encima del otro en el orden mencionado, como si dependiesen unos de los otros” (Rüsen, 2014, p. 159). A continuación, en el esquema 2 podemos observar cómo es que se esquematiza dicha matriz:



Esquema 2. Esquema de la matriz disciplinaria de las ciencias de la historia. Fuente: *Tiempos en Ruptura*, Rüsen, J. (2014). México: UAM, p. 162.

De esta manera se pretende que al potenciar la competencia narrativa en concatenación con enseñanza de la evaluación de fuentes históricas es posible el desarrollo de una conciencia histórica crítica y genética en el alumno en la que se combine el desarrollo del ser y el deber en una narrativa que hace inteligible el presente desde eventos pasados y que le confiere a la actividad actual una perspectiva futura. Es de esta manera que “la conciencia histórica hace una contribución esencial a la conciencia moral, dado que opera como factor de creación de sentido” (Cataño, 2011, p. 238). La creación de sentido dentro de la enseñanza de la Historia, al centrarse en la narrativa como eje del aprendizaje histórico:

... indica dos problemáticas que es necesario confrontar. La primera refiere al dominio de la narrativa por parte de los profesores en clases de historia y las tentativas de reemplazarla por otras formas de comunicación. La segunda, es la propia teoría del carácter narrativo de la historia que fundamenta la relación de dependencia entre la enseñanza de la historia y la historia como ciencia (Schmidt, 2017, p. 30).

Por tanto, podemos concluir que, mediante la competencia narrativa, es posible conocer la conciencia histórica que poseen nuestros alumnos, así como el desarrollo moral que incide en ellos; además, a través de su enseñanza el alumno podrá distinguir los diferentes factores que le permitan comprender, interpretar, orientar y motivar su acción frente a las diferentes problemáticas que se le presenten, es decir, le concede la posibilidad de entender el conflicto como transformación desde la visión *noviolenta*. Aún más, el aprendizaje de competencias narrativas permite que el alumno identifique sus propios valores, y por tanto, sus actitudes e intenciones de frente a sí mismo y el mundo que lo rodea, lo dotará de la capacidad para distinguir aquellos valores que considera deseables en su convivir cotidiano de aquellos que identifica como indeseables, creando amplios panoramas para su ejecución en forma de actitudes, no sólo frente al pasado, sino de cara al presente, en la cabal conciencia de que todo su actuar deviene en una consecuencia para el futuro propio y de su sociedad. De manera que:

Esta abertura de la conciencia histórica puede ser aprehendida por el hecho de que los alumnos hayan recibido, cuantitativamente y cualitativamente, diferentes interpretaciones

temporales de la experiencia histórica, de manera que ellos obtienen su autonomía por medio de un acto de elección (Schmidt, 2017, p. 31).

En este enfoque, Rösen considera fundamental que la organización de la enseñanza y aprendizaje en las clases de Historia partan de considerar la conciencia histórica de los estudiantes y su propio desarrollo, en tanto que:

Desde este punto de vista, Jörn Rösen no acepta que la historia sea contada por los otros (el profesor) y las competencias narrativas de los alumnos sean consideradas como objetivos pedagógicos anticipados y tomados como estrategias de adaptación funcional de los contenidos. Para él, la auto-actividad del alumno es fundamental para que éste opere su identidad de una forma discursiva argumentativa, necesaria para la orientación temporal (Schmidt, 2017, p. 31).

Por último, pero no menos importante, esta propuesta permite vincular diversos aprendizajes de manera holística, ya que, al enseñar y aprender competencias narrativas, no sólo se potencia el aprendizaje histórico, sino de la comprensión de textos, la comunicación oral y escrita, la formación cívica y ética del alumno, entre muchas otras que puedan irse derivando de las diferentes propuestas que se lleven a cabo, más aún en aquellas que tienen un enfoque en la educación para la paz.

El aprendizaje de la paz a partir del desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes

Como hemos visto hasta ahora, una de las preocupaciones fundamentales de la conjugación de estas teorías es la prospectiva, es decir, la consideración del futuro posible a partir de la comprensión y aprehensión del pasado y el presente, en vías de una perspectiva de cambio o transformación. En este mismo sentido, considerar el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes implica enfrentarlos a un proceso de autoconocimiento, el conocimiento del otro y la toma de decisiones como parte de la formación de una ciudadanía crítica, responsable, comprometida y democrática a partir de la formación de competencias para construir un futuro alternativo o deseable, en los que la educación para la *paz positiva*⁴ se

⁴ Siguiendo a Johan Galtung (2003) quien concibe que la "...paz no es lo contrario de la guerra sino la ausencia de violencia estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. La paz no es una meta utópica, es un proceso. No supone un rechazo del conflicto, al contrario. Los conflictos hay

involucre plenamente al actuar en consecuencia con responsabilidad y compromiso social, es decir que genere habilidades para la acción *noviolenta*.

En el artículo “La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades”, Antoni Santisteban y Carles Anguera (2014) nos refieren que tanto la formación de la conciencia histórica como la educación para el futuro, en tanto teorías de la enseñanza de la Historia, deben dejar de educar bajo la premisa de que el futuro es un espacio temporal que comienza de forma posterior o “después”, pues de este modo “la acción social de quien aprende no es necesaria sólo debemos esperar a que el futuro “llegue”. Pero si enseñamos que el futuro empieza ahora, “en este mismo momento”, entonces la acción es necesaria inmediatamente” (p. 253). En este mismo sentido, el pasado no debe enseñarse como “lo que fue” sino como la construcción discursiva o narrativa realizada por la propia historicidad de los estudiantes, y que, le permitirá interpretar, orientar y motivar su idea de futuro; y el presente como posibilidad de acción y cambio de forma *noviolenta*.

En consecuencia, las propuestas de Rösen y de Kohlberg permiten despertar en el estudiante la reflexión sobre sí mismo, su identidad; así como la praxis que pretende realizar en y con el colectivo de su entorno, localidad, nación o mundo. Si bien, educar para la paz requiere que todo estudiante comprenda el conflicto no como una situación negativa, sino como un motor que permite la transformación o permanencia de su propia circunstancia social, demanda también, que éste construya posibles soluciones que se expliciten en su narratividad y en la plena comprensión de la diversidad de respuestas y argumentos; la capacidad de discernir

que aprender a afrontarlos y a resolverlos de forma pacífica y justa.” Asimismo, define dos modalidades o tipologías de paz, una concepción negativa la cual “...es la concepción predominante en occidente, pone el énfasis en la ausencia de guerra, de violencia directa (agresión física. La paz sería simplemente la “no-guerra”, consistiría en evitar los conflictos armados.” Y la que aquí nos atañe la paz positiva que supone “...un nivel reducido de violencia directa y un nivel elevado de justicia. Se persigue la armonía social, la igualdad, la justicia y, por tanto, el cambio radical de la sociedad. En este sentido la paz negativa se presenta de forma silenciosa, se presenta por ejemplo cuando dentro del ámbito familiar se viven situaciones de opresión o coacción, cuando callamos ante injusticias que son evidentes, como el alto pago por servicios que deben ser a precios justos y para todos. En cuanto a la paz positiva se vivencia cuando una sociedad es igualitaria y articula todos los lazos democráticos de una sociedad que radica en la solución alternativa y *noviolenta* de conflictos mediante el diálogo.

entre ellas y asumir una postura personal, cuyas consecuencias arremeten en ellos y su colectivo, en tanto que:

... el desafío de la experiencia histórica conlleva que el estudiante sea capaz de preguntarse “- ¿de qué me di cuenta? -; el desafío de comprender el pasado ajeno - ¿qué significa eso? -; el desafío de la orientación de la dimensión temporal de su propia vida -¿dónde es mi lugar en el tiempo? -. Y el desafío de elegir sus próximas motivaciones - ¿qué puedo hacer en el futuro? - (Schmidt, 2017, p. 32).

De tal forma que la formación de la conciencia histórica y moral de los estudiantes se conciba como un punto de partida, pero también, como punto de llegada del aprendizaje histórico. Puesto que:

Un futuro que no está escrito, que no está determinado, que nos define porque además de lo que somos hoy también somos lo que anhelamos, lo que perseguimos, lo que proyectamos, somos también las imágenes que creamos sobre el cambio social y nuestras capacidades y fuerza para conseguirlo (Santisteban y Anguera, 2014, p. 254)

Ante tales premisas se vuelve fundamental conocer las imágenes o representaciones que poseen los alumnos sobre su concepción del futuro, la perspectiva que tienen sobre las problemáticas actuales y las posibles soluciones que tomarían, ya sean las conocidas por ellos, o aquellas que ellos mismos tomarían como alternativas a las comunes. Conocer cómo es que han llegado a dichas conclusiones, y cómo éstas influyen en la sociedad a partir de su participación, considerándolas no como predicciones sino como comprensión de su propia conciencia histórica y moral, en tanto que éstas nos aportan información no sólo de sí mismos, sino de nuestro propio sistema educativo y de la sociedad en la que están inmersos.

A partir de dicho conocimiento, es posible implicar en la enseñanza, estrategias que privilegien a través de las competencias narrativas la capacidad de imaginar futuros individuales y colectivos a corto, mediano y largo plazo en los que los estudiantes sean participantes activos de su propio aprendizaje en la toma de conciencia de sus decisiones de forma crítica y reflexiva no sobre “el futuro”, sino en futuros factibles, en los que observen tanto las posibilidades desagradables,

negativas o indeseables; o involucrarse activamente en aquellas posibilidades para uno más justo para todas las partes y en los que la diversidad sea una posibilidad tangible y no sólo una utopía.

En ese orden de ideas, en el siguiente capítulo, abordaremos los aspectos teóricos de la didáctica de la Historia que nos permitirán llevar los posicionamientos de los autores abordados líneas antes, a las prácticas educativas; formando con ello, una estrategia de enseñanza que tiene como principal objetivo la formación de la conciencia histórica y moral de los estudiantes como alternativa fundamental en educación para la paz desde la *noviolencia*.

Capítulo 2

El desarrollo de la Conciencia Histórica y moral a través de Dilemas en Historia

Como hemos visto hasta ahora, una de las alternativas en la educación para la paz se encuentra en el desarrollo de la conciencia histórica, la cual es posible mediante la competencia narrativa, es decir, poner en juego dentro del aula habilidades que van más allá de la memorización de datos. Implica desarrollar, mediante la narración histórica, una toma de postura frente al pasado, el presente y el futuro; a partir de identificar y plantear un problema por medio de la evaluación de fuentes, interpretándolas para dar forma a sus narraciones. Como es posible ya dilucidar, estos conocimientos o saberes se adquieren a través de poner en práctica procedimientos cognitivos plasmados de forma escrita, evidenciando en todos ellos un carácter actitudinal.

Por tanto, la enseñanza basada en procedimientos cobra un papel preponderante para el aprendizaje de la Historia y la conciencia histórica. Es por ello que en el presente capítulo abordaremos en primera instancia la definición de los tipos de contenidos aplicados en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, ya que a partir de la conjugación de estos se posibilita el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes, a la vez de su vinculación con las teorías de Rüsen y Kohlberg. En un segundo apartado se explican las bondades y limitaciones de la aplicación de dilemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Posteriormente se explican los procesos cognitivos, morales y actitudinales a través de la implementación de dilemas y el análisis de fuentes históricas como vías para el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes.

La enseñanza y aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales en Historia

Aunque parezca en muchos sentidos superado, lo cierto es que gran parte de las escuelas de educación básica y media superior sigue implementándose la

enseñanza tradicional⁵ y que, de algún modo, violenta al alumno, ya que promueve sobre todo, la conducta o la pura disciplina por encima del aprendizaje, impone al docente como la única autoridad, en vez de promover la libre expresión y al profesor como un facilitador del aprendizaje; además, el docente tradicional al promover la memorización, determina qué hechos deben ser estudiados y cuáles no, así como el discurso que crea en torno a este. Por lo que:

La idea es cambiar este paradigma (la educación centrada en la enseñanza) por uno que tenga el aprendizaje como centro en donde el alumno sea el que realiza actividades similares a las que desarrolla el profesor, las cuales lo hacen aprender dentro de un marco de autoaprendizaje (Pérez, G., 2007, p. 85).

En ese sentido las nuevas propuestas educativas, desde la década de los setenta, sustentadas en la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje han venido dando un papel más activo al estudiante y a los contenidos que habrán de

⁵ Se entiende por enseñanza tradicional aquella en la que el profesor es la autoridad del saber y por ende un transmisor del conocimiento, en la que el estudiante juega ante todo un rol pasivo en donde el proceso educativo está centrado en la enseñanza y no así en el aprendizaje, por lo cual, como señala atinadamente Pérez (2007) “el resultado es que el profesor aprende más que los alumnos, que son los que “reciben” los conocimientos ya digeridos y organizados por él. Lo que “da” a los alumnos es algo que él trabajó y organizó. Si bien con la mejor intención y sin percatarse, sigue un procedimiento que asegura su propio aprendizaje pero no, necesariamente, el de sus alumnos” (p. 85).

Así mismo, para Carretero, Pozo y Asensio (1989), La enseñanza tradicional en Historia tiene como objetivo la memorización, es decir, “consistía en repetir largas listas de reyes y batallas, lentos rosarios de fechas y de hechos” (p. 215).

En este sentido, dentro del ámbito de la enseñanza de la historia no está eximida pues como lo comenta la profesora Arredondo (2006) “En el sentido común, los procesos de enseñanza de la historia pueden aparecer como algo natural, dado de antemano: la historia es el relato del pasado, se enseña historia en la escuela porque es una de las asignaturas obligadas de la SEP; se elabora libros de texto con “la historia verdadera” como conjunto ordenado cronológicamente de hechos y sucesos, los profesores que la enseñan la han aprendido como se aprende cualquier otra materia, y su función es transmitirla a los alumnos; éstos tienen que memorizar datos, principalmente fechas, personajes y lugares de México, como parte de la conformación de su identidad nacional [...]” (p. 89).

A su vez, Ángel Díaz Barriga (2006) nos menciona que “No podemos desconocer que en el modelo de la didáctica clásica (la llamada escuela tradicional), el docente es concebido como un modelo valoral para el estudiante. El alumno se enfrenta a un serio problema ante algunos comportamientos de los docentes. Esto se observa en particular en América Latina, ante la proletarianización de la profesión docente, ya que nos encontramos con profesores cuyo vocabulario y presencia física dejan mucho que desear. Al mismo tiempo, los docentes en todos los países de la región han tomado la calle para protestar por sus condiciones de vida. Si bien, en abstracto esta práctica puede tener elementos formativos –defensa de derechos profesionales que son pisoteados–, en ocasiones esas marchas rebasan todo control para convertirse en verdaderos actos vandálicos: el rompimiento de vidrios de edificios públicos, la toma de casetas de cobro en las carreteras, etcétera”

desarrollarse dentro del aula (Hernández, 2012). No obstante, en casi todas las asignaturas, incluida la Historia, uno de los problemas es el énfasis en privilegiar los saberes enciclopédicos y en la memorización de estos. Ello lleva a nuestros estudiantes a cuestionarse ¿cuál es la utilidad de la disciplina en su vida cotidiana o en la de su sociedad? Y, considerando los avances y desarrollos en las tecnologías aplicadas a la informática y la comunicación, como docentes nos preguntamos ¿De qué manera lo aprendido en el aula va más allá de la información que los estudiantes puedan adquirir por otros medios como la internet?

De modo que, el acercamiento a las nuevas tendencias educativas como las competencias o el aprender a aprender, han reformulado los contenidos de aprendizaje no sólo el conocimiento fáctico, sino privilegiar también, el saber hacer y el saber ser; es decir, enseñar a los estudiantes a emplear los conocimientos adquiridos en diferentes medios informativos para aplicarlos, modificar actitudes y valores en su modo de vida.

En el caso de la didáctica de la Historia, han sido muchos⁶ los que han enfatizado que la enseñanza y aprendizaje de la disciplina posibilita el desarrollo de

⁶ Sin afán de ser exhaustivos podemos mencionar algunos autores que han focalizado sus estudios en la investigación en la didáctica de la Historia como (en estricto orden alfabético): Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la Historia*. España. Amorrortu editores.; Carretero, M. y López C. (2009). "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica". En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. No. 9. pp. 79-93. Disponible desde Internet en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628009>; Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). "La investigación en didáctica de la Historia". En *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vo. 7. Disponible desde internet en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330>; Kadriye, E. y Seixas, P. (2015). *New Directions in assessing historical thinking*. Estados Unidos-Reino Unido. Routledge.; Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente*. México. Colegio Madrid. Plaza y Valdéz.; Plá, S. (2011). "La enseñanza de la historia como objeto de investigación". En *Secuencia*. No. 84. Disponible desde Internet en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007; Prats, J. y Santacana J. (1998). "Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos". En *Enciclopedia General de la Educación*. España. Océano. Vol. 3. Disponible desde Internet en: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118; Recio, J. P. (2012). "El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo". En *Clío*. No. 38. Disponible desde Internet en: <http://clio.rediris.es> ISSN 1139-6237; Santisteban, A. (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". En *Clío & Asociados*. No. 14. pp. 34-56. Disponible desde Internet en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881813>; Valls, R. y Radkau, V. (1999). "La didáctica de la historia en Alemania". En *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. No. 21. pp. 89-106. Disponible desde Internet en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183899>; Wineburg, S. (1991). "The

distintas habilidades, destrezas, actitudes y valores que conceden al estudiante atender a problemáticas sociales y propias del individuo. De tal suerte que aprender Historia implica un saber integral u holístico de diferentes tipos de conocimientos.

Por tanto, es preciso en primer lugar, definir qué entendemos por contenido y después, de manera general, cuáles son los distintos tipos de conocimientos o saberes que pueden desarrollarse dentro del aula, para después distinguir aquellos que sean específicos de la disciplina histórica. En cuanto a los contenidos, retomaremos dos de las definiciones que se apegan a esta visión integral de los conocimientos. Desde la perspectiva del paradigma sociocultural de la educación, la conceptualización de Coll y Valls (1992) define los contenidos como “[...] el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y las alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (p. 13). Por su parte desde la teoría constructivista, Antoni Zabala (2000) nos menciona que los contenidos son:

[...] todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades. De este modo, los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales. Por lo tanto, también serán contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social (Zabala, 2000, p. 28).

A consecuencia de lo anterior, los contenidos poseen un gran espectro de aprendizaje, por lo que se han clasificado en tres grandes rubros a partir del tipo de conocimiento que generan. En primer lugar, están aquellos **contenidos declarativos** o conceptuales concernientes a los conocimientos fácticos como datos, hechos, principios, definiciones o sistemas conceptuales, por lo que se refieren al “saber qué”. Por su parte están los **contenidos procedimentales** referidos a las habilidades, estrategias y técnicas, es decir a la serie de acciones ordenadas o pasos a seguir en la resolución de distintas problemáticas o bien, en satisfacción de propósitos determinados por un objetivo, en dichos contenidos, el

reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy”. En *American Educational Research Journal*, No. 28, pp. 495-519.

“saber hacer” se traduce en la experimentación. Por último, está la clasificación de **contenidos actitudinales** o el “saber ser” entendidos como las normas, valores y actitudes que se consideran apropiados o inapropiados en el contexto social en el que se lleva a cabo el aprendizaje (Medina y Salvador, 2009, pp. 144-145).

A estos últimos, algunos autores como Mallart y De la Torre (2004, en Medina y Salvador, 2009, p. 145), han separado los **contenidos socioafectivos o socioemocionales** tocantes a las habilidades comunicativas, de autocontrol, relaciones sociales y liderazgo. Sin embargo, para fines de esta investigación serán considerados como contenidos actitudinales en tanto que los valores y actitudes están íntimamente vinculados a la relación afectiva y emocional de los estudiantes.

Considerando lo anterior, podemos proponer el siguiente ejemplo para aclarar de qué manera los diversos contenidos se reúnen o crean una red de interdependencia en una unidad o bloque de saberes en historia. Supongamos que se quiere enseñar a los estudiantes la *Guerra de Reforma en México (1858 – 1861)*. En primera instancia, el docente tendrá que distinguir los tipos de conocimiento presentes en el tema para después seleccionar aquellos que según los objetivos que se plantee sean enseñados. Por tanto, podríamos poner, por ejemplo, la siguiente clasificación de conocimientos.

Para los contenidos declarativos podríamos distinguir, los conceptos de liberalismo (liberales), conservadurismo (conservadores), república, centralismo, federalismo; hechos como la Revolución de Ayutla, El gobierno de Ignacio Comonfort, la Constitución de 1857, el Plan de Tacubaya o personajes como Benito Juárez, Ignacio Comonfort, Melchor Ocampo, Félix Zuloaga, Miguel Miramón, entre otros. Por su parte, y según los objetivos planteados, se pueden distinguir procedimientos como comparar las diferencias y fines entre liberales y conservadores, discriminar la información y argumentos proporcionados por ambos bandos, determinar sus fines, establecer relaciones de causalidad entre los hechos, identificar los antecedentes, de las causas y motivos que detonaron el hecho, así como las consecuencias de este a partir del análisis de fuentes históricas; por mencionar algunos. En cuanto a los saberes actitudinales, es posible que, a partir

del trabajo colaborativo, los estudiantes favorezcan el aprendizaje colectivo, el diálogo sobre los temas abordados, así como la toma de postura frente a los mismos a partir de la discusión del tema en clase. Todo ello, por su puesto, a partir de la estrategia de enseñanza y de aprendizaje, así como del material didáctico que se emplee y de los objetivos que la docencia desee para su enseñanza.

De esta manera, es posible observar que los contenidos conceden al estudiante diversos tipos de aprendizaje. Benejam y Pagès (1998) mencionan que los contenidos declarativos conceden al estudiante el entramado semántico y conceptual para comprender la historia, es decir, se introduce en el conocimiento del vocabulario de tipo social o histórico, la base lingüística que ha permitido expresar con solidez la interpretación, construcción e investigación de la historia como disciplina. Por su parte los contenidos procedimentales y actitudinales, dicen los autores, son de carácter más general o transversales que los declarativos, no obstante, son éstos los que permiten la construcción y comprensión de cualquier concepto, hecho o fenómeno social, en tanto que “son elementos fundamentales para el desarrollo de las capacidades y para la formación del pensamiento social del alumnado” (p. 152).

Por tanto, cada uno de estos contenidos detona diversos procesos cognitivos lo que trae consigo distintas formas de enseñar, de aprender y de los aprendizajes obtenidos. Según Robert Marzano (1997) un aspecto esencial para que los contenidos se aprendan inicia con la actitud, en tanto que tener percepciones y actitudes positivas hacia el aprendizaje de los contenidos concede efectividad en el proceso de enseñar y aprender. Es por ello que, para el autor, la enseñanza de los contenidos se divide en cinco dimensiones de aprendizaje que vinculan tanto el objeto de conocimiento, su forma de enseñanza y las formas de facilitar su aprendizaje. El primero es la formación de actitudes y percepciones eficaces para el aprendizaje, en segundo lugar, la adquisición e integración del conocimiento, una tercera dimensión se encuentra en la extensión y refinamiento del conocimiento; la cuarta en el uso significativo del conocimiento; finalmente, la quinta en los hábitos mentales productivos.

La primera dimensión es el fomento de actitudes y percepciones eficaces para el aprendizaje, la cual se enfoca en la enseñanza y promoción de los contenidos actitudinales: desde las diversas disposiciones para el aula, hasta las acciones del docente y del estudiantado para hacer del salón de clases un espacio seguro, limpio y ordenado, creando un ambiente propicio para el aprendizaje; del mismo modo, se considera fundamental en esta enseñanza favorecer un ambiente de aceptación por parte de los compañeros y el docente. En ese sentido, también favorece la generación de instrucciones claras, precisas y descriptivas que permitan al estudiante saber qué hacer, cómo hacerlo y sentirse seguro al realizarlo (Marzano, 1997, p. 17 – 38).

La segunda dimensión del aprendizaje está orientada por la adquisición e integración de los aprendizajes. Inicia por distinguir los contenidos declarativos de los procedimentales. Para lo cual el autor nos propone el ejemplo con la enseñanza de la *democracia*. Nos menciona que, cuando pensamos en este término no ejecutamos un paso y luego otro como en el procesal, en todo caso, lo que hacemos es recordar atributos de lo que entendemos por dicho término, por ejemplo: participación de personas, el voto, decisiones grupales, etc. En cambio, para identificar el conocimiento procesal se requiere definir las habilidades o procedimientos a emplear para ejecutar una acción, por ejemplo, qué habilidades se requieren para participar democráticamente y ponerlas en juego en clase. Por lo tanto, es sustancial que el docente pueda definir el paso a paso de una habilidad para entonces enseñar al estudiante a comprenderlos (o construir su significado), organizarlos (mentalmente), almacenarlos y ejecutarlos. El siguiente paso es hacer estos contenidos significativos para los estudiantes; es decir, que cada uno de estos conocimientos pueda vincularlos a lo que ya sabe sobre ellos y agregar la información o pasos requeridos para sofisticar su aprendizaje sobre cada conocimiento (Marzano, 1997, pp. 39 – 84).

Para la tercera dimensión sobre la extensión y refinamiento del conocimiento, el autor nos propone que, para lograrlo, el estudiante debe conjugar los saberes declarativos, procesales y actitudinales, de modo que pueda ejecutarlas en

operaciones cognitivas complejas como comparar, clasificar, inducir, deducir, analizar errores y construir un sistema de apoyo para su aprendizaje. Para lo cual se requiere que los docentes se cuestionen sobre los programas y prácticas que utiliza para ayudar a los estudiantes a aplicar sus conocimientos de forma compleja (Marzano, 1997, p. 85 – 136).

Respecto a la cuarta, en el uso significativo del conocimiento, de manera similar a la anterior, el docente debe realizar un profundo cuestionamiento sobre los programas y prácticas que utiliza para lograr que el estudiante se involucre en que los conocimientos obtenidos sean aprendizajes que se apliquen en su vida cotidiana. Para ello el docente debe plantear actividades de enseñanza que favorezcan aprendizajes de largo plazo, multidimensionales y dirigidas a los intereses del estudiante, de modo que le permitan construir de forma significativa su conocimiento. Eso requiere, en primera instancia realizar actividades en las que los alumnos interactúen con un contenido de aprendizaje por un periodo largo que va más allá de una sesión, es decir requiere de mayor esfuerzo en varias sesiones, en las cuales los estudiantes ejecuten estrategias de aprendizaje combinadas, es decir que incluyan varias actividades procesuales que, con relación a los contenidos declarativos, los lleven a asumir, emitir juicios y actitudes. El autor propone actividades como investigación (definitoria, histórica o de tipo prospectivo), resolución de problemas o análisis de casos, actividades para la toma de decisiones, creación de inventos e indagaciones experimentales (Marzano, 1997, p. 137 – 186).

Por último, para la quinta dimensión sobre los hábitos mentales productivos, los docentes debemos realizar una autoevaluación y autorreflexión sobre los programas y prácticas que aplicamos para ayudar a los alumnos a desarrollar hábitos sobre su propia conducta (autorregulación), aprendizaje, pensar crítica y creativamente. Para la autorregulación, Marzano (1997), propone considerar en nuestras estrategias, situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes requieran planear, considerar los recursos necesarios para ejecutar una acción, y ser propositivos o sensibilizarse sobre la importancia de la retroalimentación como

forma de crecimiento y desarrollo. Así mismo, para favorecer el pensamiento crítico, es fundamental proponer estrategias que involucren el desarrollo de búsqueda de precisión, claridad, apertura, frenar la impulsividad, la toma de posición informada y argumentada, y ser sensible a los sentimientos, conocimientos y diversidad de ideas de los demás.

Finalmente, para el pensamiento creativo, crear estrategias que favorezcan ir más allá de los límites de lo que generalmente hacen los estudiantes, es decir, que busquen alternativas fuera lo usual; para ello es mínimamente necesario, que nuestras estrategias impliquen que el estudiante se involucre intensamente en su ejecución, que las soluciones no sean inmediatas, que no tengan sólo una vía correcta o incorrecta, es decir que los empujen más allá de sus límites para aprender nuevos conocimientos o habilidades; que generen confianza y mantengan claridad en la meta a alcanzar, salir del convencionalismo (Marzano, 1997, p. 187 – 209).

Desde este enfoque, uno de los autores que han desarrollado de forma sustantiva e integrativa dichos saberes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia es Cristòfol Trepàt (1995), a quien tomamos como sustento principal de esta investigación, pues su propuesta está encaminada, como el título de su libro lo dice, a los *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didàctico*; por tanto, realiza un análisis teórico práctico de los principales procedimientos a partir de los cuales es posible el aprendizaje de las habilidades, estrategias y técnicas para el análisis y comprensión del saber histórico con énfasis en el uso de fuentes primarias y secundarias como material didàctico, a la vez que como un procedimiento de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Con esto no queremos decir que los conocimientos declarativos en tanto datos duros y conceptuales posean menor importancia; por el contrario, para comprender conceptos tan complejos como, por ejemplo, el neoliberalismo, la cultura, el narcotráfico y su vinculación a la de idea de narcocultura, el estudiante requiere ir más allá de la memorización del concepto para interiorizarlo, conocer sus implicaciones, identificar dichos parámetros en situaciones o contextos tangibles para apropiarlos, ponerlos en práctica mediante su lenguaje y análisis crítico de la

realidad en que vive, permitiéndole proyectar una visión de futuro, y esta práctica se adquiere mediante la ejecución de procedimientos en Historia entendidos como:

[...] técnicas, en el aprendizaje de la Historia, proponemos la designación de un sistema de acciones ordenadas de acuerdo con la lógica de la Historia, decidido didácticamente por el profesorado, con cuya aplicación sistemática se podrían conseguir objetivos concretos por parte de los alumnos. Así, por ejemplo, la estrategia cognitiva "identificación de categorías temporales (ritmos, sucesión, simultaneidad, continuidad y cambio, duración)" podría desglosarse en diversas técnicas, una de las cuales podrían ser la elaboración de líneas de tiempo o de frisos cronológicos progresivamente complejos (Trepát, 1995, p. 36).

Considerando lo anterior y aunado a la propuesta de Galtung, Rösen y Kohlberg abordadas en el capítulo anterior, podemos notar que para educar para la paz desde el desarrollo de la conciencia histórica y moral que a su vez es posible mediante la competencia narrativa en Historia, se requiere de un proceso de acciones ordenadas de acuerdo con una lógica o visión sobre la adquisición del aprendizaje de lo histórico o toma de conciencia temporal y que, por lo tanto, es posible traducir en técnicas o procedimientos de enseñanza que conjugan a su vez conocimientos declarativos y actitudinales, puesto que:

[..] el saber hacer cosas —físicas con materiales y/o herramientas o bien mentales operando con representaciones simbólicas— o las cosas mismas. Así, por ejemplo, un alumno que además de conocer declarativamente las causas de diversos acontecimientos históricos es capaz de aplicar principios de explicación causal coherentes con otros fenómenos históricos no estudiados previamente por recepción, posee un conocimiento de carácter procedimental. Se trata, en concreto del conocimiento sobre cómo hacer algo, y su presencia en la estructura cognitiva del alumnado se traduce, precisamente, no en el "saber qué", sino en el "saber cómo" (p. 22).

Ahora bien, ¿Cuáles son – o debieran ser – los procedimientos en Historia, que pueden motivar el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes como una alternativa en la educación para la paz? Siguiendo a Trepát (1995) se menciona que los procedimientos que puede retomar el docente dentro de la enseñanza de la Historia surgen del propio método que el historiador utiliza en su práctica profesional. Lo anterior, no pretende que los estudiantes se conviertan en una especie de *mini historiadores*, en todo caso, lo que se busca es que los

estudiantes se auxilien de las herramientas que puede brindar el o los métodos implementados por los historiadores, para su toma de decisiones, su actuar e incluso en su goce intelectual. En ese sentido, Trepát (1995) siguiendo a E. P. Thompson (1981) menciona que, el origen de la Historia como disciplina surge del cuestionamiento o curiosidad por comprender un fenómeno situado en el pasado que requiere ser analizado o juzgado en el presente, para lo cual, pone en práctica una investigación fundamentada en las evidencias o restos que dicho fenómeno ha dejado; con ello recupera, reconstruye o evoca las huellas del pasado y las comunica mediante un relato o narración cuya principal característica, es la creación de juicios o “valoración explicativa” y con sentido moral de los hechos o procesos históricos, pues

[...] la Historia no debe lamentarse del pasado sino identificarse con valores defendidos por actores del pasado, ya que de esta manera este pasado adquiere sentido para nosotros, y dichos valores constituyen lo que tratamos de extender en nuestro presente, no se aleja demasiado, a pesar de los centenares de años transcurridos, del impulso humano que hizo nacer la disciplina (Trepát, 1995, p. 123).

De lo anterior, podemos enlistar cuatro procedimientos generales a partir del método del historiador y que se implementan dentro de la didáctica de la Historia como estrategias de enseñanza:

1. Plantear problemas o preguntas desde el presente,
2. Indagar en el pasado el problema,
3. Utilizar fuentes históricas para fundamentar o encontrar solución al problema y,
4. Comunicar o crear narraciones históricas argumentadas con base en las fuentes de investigación para atribuir sentido y valor al fenómeno estudiado (pp. 133).

Considerando lo anterior, se desatan otras habilidades requeridas para lograr cada uno de esos procedimientos, éstos parten de la naturaleza misma de la Historia. En términos generales, Trepát (1995) engloba el conocimiento de lo histórico a partir de cuatro grandes áreas que componen los saberes históricos; por un lado, están

los hechos datos y conceptos, mismos que pueden subdividirse con base en el tipo de fenómeno estudiado en cuatro dimensiones: a) políticos, b) económicos, c) sociales y, d) culturales; de su conocimiento surge uno de los procedimientos básicos de la Historia: el uso y aplicación de vocabulario histórico (p. 142).

Ahora bien, sabemos que, en líneas previas definimos a los conceptos, hechos y datos como conocimiento declarativo y lo son, sin embargo, su aplicación y uso, vinculado a otros procedimientos los convierte en habilidades básicas de la Historia. El poder comprender el significado de un concepto lo hace un saber declarativo, pero, el aplicarlo dentro de una narración histórica o como parte de una explicación causal es un procedimiento cognitivo.

En segundo lugar, tenemos la dimensión temporal, uno de los saberes distintivos de la Historia y de gran complejidad. La investigación histórica fundamenta profundamente su conocimiento de la dimensión temporal en dos aspectos: la duración que, desde la propuesta de los *Annales*, se divide en larga (situaciones o estructura sociales o culturales de mayor resistencia al cambio), media (crisis, revoluciones, coyunturas generalmente de tipo económico) y corta (cambios fugaces, “el tiempo hecho a la medida de las personas”, generalmente políticos) duración (p. 144). A su vez, están los conocimientos de sucesión o simultaneidad con los cuales se establecen periodizaciones y cronologías. Por medio de estos dos aspectos de la dimensión temporal, surgen procedimientos como: la identificación y representación de las categorías temporales; la identificación y análisis de las duraciones o niveles de una estructura histórica; y, la identificación y análisis del ritmo histórico.

El tercer conocimiento básico de naturaleza histórica, es la idea de proceso, a partir de la cual se establecen relaciones dialécticas como el antes-ahora, la continuidad-cambio, similitud-diferencia, conflicto-consenso, poder-dependencia, progreso-regresión, entre otros. Con estos conocimientos, es posible desarrollar habilidades como: la identificación y uso de fuentes existentes sobre el pasado y/o la identificación y análisis de continuidades y cambios sociales. (p. 144).

Por último, tenemos las explicaciones como parte de la naturaleza del conocimiento histórico. Las formas de explicación son un saber esencial para poder comunicar los saberes históricos, incluso, como vimos en el capítulo anterior, son fundamentales para representar nuestra conciencia histórica. Dichos saberes permiten crear argumentos hacia dos direcciones.

Por una parte, se encuentran los que permiten establecer relaciones causales (materiales, sociales, valorativas, imaginativas, mentalidades, roles, decisiones, etc.) y, por otro, las destinadas a explicar teorías y métodos con las cuales se fundamentan las relaciones causales, se profundiza en las ideas propias del investigador (historiador), se crean hipótesis y formas de investigación de lo histórico. Por medio de estos conocimientos se pueden potenciar procedimientos tales como: “la identificación y uso de causas y consecuencias en las explicaciones sobre las acciones humanas”, la formulación o planteamiento de problemas complejos de la sociedad, con ello, crear investigaciones cada vez más complejas y, crear explicaciones, narraciones o relatos que permitan a partir del pasado, comprender el presente y, de ser posible, transformar el futuro (p. 147).

A este último procedimiento, podríamos sumar los contenidos actitudinales como la empatía histórica o el relativismo en las explicaciones, ya que, como mencionamos antes, es en éstas que el estudiante plasmará su juicio y lo valorará conforme su posicionamiento moral y de su conciencia histórica.

Por tanto, considerando tanto el método aplicado por los historiadores, así como la epistemología propia de la Historia, Trepát (1995), engloba en ocho procedimientos principales ordenados lógicamente:

1. Identificación, uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias a fin de obtener información relevante de naturaleza histórica.
2. Aplicación de categorías temporales y de tiempo histórico (sucesión, simultaneidad, duración y ritmo) en el marco de las convenciones establecidas en la teoría previa (historiográfica).
3. Uso y aplicación de vocabulario específico de la Historia.
4. Identificación, proceso y explicación de causas y consecuencias.
5. Uso de la empatía para explicar fenómenos del pasado.
6. Identificación de continuidades y cambios en el marco de una explicación.

7. Identificación de similitudes y diferencias en el marco de una explicación (explicitación de estructuras).
8. Comunicación de resultados del conocimiento histórico (p. 146).

Por cuestiones de espacio y, en tanto que esta investigación no tiene por fin exponer aquí todos los sub-procesos que se derivan de los procedimientos anteriores, así como las habilidades que es posible desarrollar de la enseñanza y aprendizaje de éstos; consideramos fundamental dejar en claro que, para el logro de estos procedimientos no existe un único camino o serie de pasos, es decir no hay recetas. Sin embargo, lo preferente es que sean cada vez más sistemáticos y con un orden lógico, de manera que, el estudiante pueda explicitar los procesos, a la vez que comprenderlos y aplicarlos como parte de su aprendizaje de la Historia. De este modo, es fundamental que el docente haga saber a sus estudiantes y que tenga claro para sí mismo, qué procedimiento desea enseñar, desgajarlos en sub-procesos, con ello plantear la estrategia y secuencia didáctica.

Es por ello que en esta investigación, con la finalidad de encaminarnos hacia una educación para la paz desde la enseñanza de la Historia, nos dimos a la tarea de traducir la teoría del desarrollo de la conciencia histórica postulada por Rüsen y Kohlberg a procedimientos de enseñanza con base en las propuestas de Trepát; por medio de las cuales se crearon materiales didácticos afines a sus postulados, para así, constatar por medio de una estrategia didáctica la posibilidad de desarrollar la conciencia histórico-temporal y moral de nuestros estudiantes (capítulo 3 y 4). Sin embargo, para su logro fue primordial partir de la definición de metas educativas, es decir:

Se trata de tener una descripción de posibles resultados esperados del alumnado. En otras palabras, se trata de tener una descripción de posibles resultados de aprendizaje en complejidad progresiva respecto del enunciado de un procedimiento. Este resultado posible de aprendizaje autóctono forma un "criterio de evaluación" (Trepát, 1995, p. 42).

En este caso, la meta educativa se enfoca en la educación para la paz desde la disciplina de la Historia por medio del desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes. Para lo cual es necesario tomar en cuenta el desarrollo cognitivo de los

mismos, además de las técnicas necesarias para el aprendizaje de los procesos implicados en las competencias narrativas. Mismas que se detallan en el siguiente apartado.

El análisis histórico, el desarrollo de la conciencia histórica y moral del estudiante mediante el uso de dilemas.

Como se recordará, en el capítulo anterior mencionamos que Kohlberg, diseñó sus categorías del desarrollo moral con base en los principios propuestos por Piaget para el desarrollo cognitivo del individuo. Según este último, el aprendizaje surge cuando en el sujeto se presenta un conflicto cognitivo que lleva a su estructura al desequilibrio, lo que, provoca un proceso de asimilación y de acomodación del conocimiento obtenido.

A partir de lo anterior, Kohlberg vincula estos procedimientos de aprendizaje desde la cognición, para determinar sus estadios de desarrollo moral. Considera que, a nivel moral, este mismo desequilibrio cognitivo se da en la conciencia del sujeto cuando descubre que las normas, leyes o principios escritos o textuales que le fueron enseñados, no le permiten resolver todos los problemas de su vida cotidiana. Lo anterior, se debe a que, cuando el individuo debe tomar decisiones de carácter moral o ético, no sólo se presentan funciones cognitivas, sino que también, se ponen en juego las escalas o sistemas de valor, la comprensión de los valores en sí mismos; su estado emocional y afectivo; así como el contexto (familiar, histórico, local, regional, nacional o mundial) en el que el individuo se desenvuelve al momento de la toma de decisiones. En esta sintonía, Kohlberg propone como estrategia de enseñanza y aprendizaje los dilemas para el desarrollo moral.

Los dilemas se constituyen como relatos (orales, escritos, visuales) de situaciones hipotéticas o reales que presentan un conflicto y la necesidad de tomar una decisión ante él, generalmente ante dos alternativas opuestas o contradictorias (Cantillo, 2005, p. 33). En el caso de los dilemas morales, los conflictos que se presentan ponen en desequilibrio un sistema de valores, generalmente opuestos, en las que los juicios morales se hacen presentes.

Kohlberg (1997), nos menciona que los dilemas permiten anclar diversos tipos de aprendizaje. Por un lado, el desarrollo de habilidades cognitivas – como ya indicaba Piaget – a la vez que el desarrollo de diversos juicios morales, determinando con ello, el grado de desarrollo en función de las habilidades argumentativas que el estudiante manifieste. Con base en ello, si la argumentación es cada vez más compleja y razonada, mayor será su juicio moral. Tal afirmación, podría hacernos suponer que debiera entonces hacerse a un lado las aseveraciones tomadas a partir de la emotividad o los afectos; sin embargo, consideramos que la función primigenia de los dilemas, cuyos fines tienen, tanto el desarrollo moral como el de la conciencia – en este caso, histórica – del estudiante. Deberá a partir de su práctica en las aulas, hacer cada vez más consciente al estudiante de las emociones y afectos que las rigen, de su propio proceso para la toma de decisiones, de los valores que las orientan y, del tipo de conciencia histórica que incide en ellas.

Cuando establecemos un dilema con contenido moral, es decir, que requiera que los estudiantes valoren, juzguen a partir de sus propias concepciones de lo bueno y lo malo, es muy importante considerar en este proceso, que las conductas que hemos aprendido deben ser las “adecuadas” dentro del marco sociocultural en el que estamos implicados, así como todas las razones que las avalan. De tal manera que la comunicación desde una perspectiva pedagógica entendida como “la acción educativa determinada por la relación de influencia o interrelación que sostienen dos o más personas, que intercambian información en función de normas, valores, significaciones, o de un sistema cultural, con el ánimo de lograr la formación del sujeto, objeto del proceso comunicativo-educacional” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996, p. 125); juega un papel fundamental para lograr nuestro objetivo, pues la comunicación es un medio eficaz para juzgar, analizar, poner en duda, realizar una crítica o erradicar actitudes negativas por medio de argumentos y razones.

Desde este enfoque, se proyecta el enriquecimiento de los aspectos afectivo-actitudinales ya que estas estrategias permiten modificar las creencias, ideas o información que sostienen determinadas actitudes, cuando éstas se vuelven autoreflexivas. Lo cual resulta sumamente esencial para el aprendizaje, ya que “las

estrategias afectivo-motivaciones y de apoyo, que son las que ponen en marcha y dinamizan todo el proceso de aprendizaje, siendo fundamentales para mantener el esfuerzo” (Gargallo, 2000, p. 145). En este sentido, una actitud se comprende como “[...] la información que un individuo posee sobre un objeto, persona o situación, y esta información es generadora de creencias [...]” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996, p. 49). Por lo cual, se busca que, a partir de la reflexión, los alumnos puedan modificarlas por medio del contacto con el otro, el intercambio de información y la empatía para favorecer lo positivo y valioso en lo que piensan y hacen los demás por medio de la confrontación y el conflicto cognitivo.

En particular, dentro de la aplicación de dilemas, se espera que los alumnos se apropien de las conductas o de actitudes que favorezcan la paz positiva desde medios *noviolentos*. Esto es posible a través de que el estudiante dote de valor a las actitudes, experimentándolas y reflexionando sobre sí mismo, es por ello que se busca que esta estrategia “no se limite a la realización mecánica de conductas, aun siendo valiosas, sino a la incorporación de las mismas en un proyecto de vida deseable” (Ortega, Mínguez y Gil, 1996, p. 126) para así interesar al estudiante y afectarlo de modo que esté dispuesto a llevarlo a la práctica.

No obstante, es importante señalar que, si bien, existen diferentes pasos a seguir para la implementación del dilema, cuyo fin sea el desarrollo la de la conciencia histórica y moral del estudiante, no por ello significa que existan “pasos” para que el estudiante asuma una postura; ellos ya poseen una postura personal previa, que, en muchos casos, puede sesgar los resultados y el análisis que realicen los individuos. En todo caso, al hacer patente la metodología para la implementación de los dilemas, como se mencionó antes, se pretende que el estudiante realice una reflexión de sus propias posturas y, al analizar otras, pueda tomar de éstas aquellas que le concedan una mejor argumentación y un cambio en su sistema de valores.

El uso de dilemas estimula el pensamiento reflexivo por medio del método dialógico ya que como lo postula Vigotsky (1995) la verbalización surgida de un proceso reflexivo o de pensamiento permite interiorizar o apropiarse de las ideas. A saber, Cantillo (2005) indica que

[...] cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con atención, a captar las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado [...]" (p. 57).

Es decir, se crea un conflicto cognitivo en el sujeto que impulsa el desarrollo de diferentes estructuras para configurar un aprendizaje significativo. En este proceso de diálogo, “[...] las personas que participan no sólo reflexionan sobre lo dicho, sino también sobre lo que podrían haber dicho o haber callado, al tiempo que se generan en sus propios procesos de pensamiento tanto la estructura como el progreso del discurso” (p. 57).

El diálogo implica también, iniciar un proceso de negociación de significados o construcción mediada de significados dónde aprender no es un proceso de transmisión y recepción, sino “[...] un proceso de *negociación social* entre los participantes en una actividad determinada. Por ello también puede decirse que el aprendizaje es un proceso dialógico, un proceso de negociación tanto interno como social” (Díaz, Barriga, 2006, p. 18). Esta edificación de significados entre los involucrados permite una interacción que favorezca a los diferentes procesos cognitivos de manera integral en el que “la mente, la conducta, la percepción, los afectos y la acción integran un todo” (p. 17). Se enriquecen las posibilidades de construir diferentes tipos de aprendizaje (procedimentales, estratégicos, actitudinales, teóricos) a partir de las experiencias, “en la medida en que participamos en *comunidades de discurso y práctica* que influyen en nuestros conocimientos, creencias y valores” (p. 18)⁷.

En el caso de dilemas para el análisis de contenidos históricos, implica la creación de un relato o narración que puede ser de un mismo proceso histórico o de una situación actual que requiera su solución a partir de la utilización de saberes históricos, en los que se consideren no sólo los hechos como saberes históricos, sino los sistemas de valores que los regían, además de los que rigen actualmente, de manera que, un dilema con contenido histórico complementa a los dilemas morales. Ya que, en su resolución, se requiere la comprensión y aplicación de

⁷ Las cursivas son de la autora.

conceptos y categorías históricas como neoliberalismo, por poner un ejemplo; aplicar procedimientos como la discriminación de información, el análisis de fuentes, la creación y comparación de argumentos. En ellos se presentan valores determinados por un contexto histórico, diversas posturas sociales, económicas, políticas o culturales que se reflejan en fenómenos sociales. Lo cual, implica que el estudiante debe asumir una postura, preferentemente crítica, así como tomar decisiones frente a los hechos o situaciones que se discuten para lo cual, puede hacer uso de fuentes históricas como argumentos de peso; inquiera que escuche diversos posicionamientos, dialogue y actúe.

En ese sentido, la aplicación de los dilemas como estrategia para el análisis de contenidos históricos, se presenta en forma de *simulaciones situadas*, comprendidas como actividades o estrategias mediante las cuales “los alumnos se involucran colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real [...] con la intención de desarrollar el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos más importantes [...]” (Díaz Barriga, 2003, p. 6). En ellas, se pretende que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico dentro del mismo proceso de enseñanza y aprendizaje en el que “comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico, práctico” (ITESM, p. 4).

Un dilema con contenido histórico debe articularse por tres principios básicos: a) la interacción del sujeto (estudiante) con el medio, b) promover un conflicto cognitivo que estimule el aprendizaje y, por último, c) evidenciar la importancia de los procesos sociales mediante los cuales se interactúa y resuelve el problema. Es decir que conjugue a través de contenidos declarativos, el aprendizaje de procedimientos y asuma una postura valorativa y actitudinal de los mismos. Por tanto, permite al estudiante que, a partir de la evaluación de fuentes históricas en grupos cooperativos, tomen decisiones en condiciones de incertidumbre que sean cada vez más reflexivas, y más pacíficas; “intenta crear conflictos sociocognitivos en los que al alumnado se le pone la tesitura de restablecer el equilibrio en un nivel

superior de juicio moral” (Cantillo, 2005, p. 37). Es decir, presentar a los estudiantes fuentes históricas, preferentemente contrastantes, en las que la resolución del conflicto pueda verse como una alternativa para la transformación social, y no sólo como un problema que hay que solucionar.

Así mismo, el uso de dilemas requiere que los estudiantes, pongan en juego sus saberes declarativos (sobre el proceso histórico), sus conocimientos procedimentales aplicados a las fuentes históricas como: la lectura atenta, la comparación de argumentos, la relativización de discursos, la inducción o deducción de ideas, el análisis de los valores, intenciones y objetivos de las fuentes, entre otros; de modo tal, que los estudiantes asuman una postura reflexionada críticamente y que, con base en sus valores y actitudes, lo lleven a tomar decisiones a partir de su conciencia histórica y moral, mismas que se plasmarán de forma narrativa (orales o escritas).

En consonancia con lo anterior, el lenguaje ocupa un lugar preponderante dentro de este proceso pues es la capacidad mediante la cual los seres humanos nos entendemos, de tal forma que los dilemas dentro de la enseñanza de la Historia promueven competencias comunicativas, a la vez que favorecen el desarrollo de su conciencia histórica y moral, en tanto productos narrativos en los cuales se familiarizan con el vocabulario histórico, lo aplican en la explicación o narración de su postura, además de argumentarlo mediante el análisis de fuentes de información de tipo histórico.

En su narración resuelve el problema o caso planteado demostrando su aprendizaje sobre la Historia como un instrumento comunicativo en el que el discurso histórico se presenta para los alumnos como una forma de conocerse a sí mismos y a su sociedad por medio de la relación entre el pasado y el presente. Es decir, posibilitan el desarrollo de la conciencia histórica y moral como se ha mostrado en el capítulo anterior y que vincularemos con la implementación de dilemas y fuentes históricas.

El uso de dilemas para el análisis de fenómenos históricos, como hemos visto, posibilita la vinculación de saberes declarativos, procedimentales y actitudinales, mismos que, al ser abordados desde el principio de multiperspectividad abordado por Rösen (2014) implica que las experiencias históricas sean presentadas a los estudiantes de tal forma que éstos se involucren plenamente a partir de los diferentes puntos de vista o de los tipos de conciencia histórica que los estudiantes posean desde su subjetividad y ello se evidencia en dos formas: “(a) la primera es indirecta, por medio de una identificación con aquellos que fueron sujetos por el desarrollo temático histórico; (b) la otra, directamente, por medio de la reflexión de los propios puntos de vista, en la reconstrucción del desarrollo histórico” (Schmidt, 2017, p. 33).

De esta manera, dentro de la aplicación de dilemas con contenido histórico la participación a partir de los conocimientos previos del estudiante y el conflicto cognitivo que se detone a partir de la aplicación conducen a un sentido de compromiso histórico con la resolución del problema planteado, con la cual se activan los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales de la interpretación, orientación y motivación de la conciencia histórica del estudiante, ya sea para prevalecer en sus propias ideas o en la transformación de su conciencia.

Por ello enseñar Historia mediante la aplicación y solución de dilemas o bien el análisis de casos con contenido histórico contribuye a que los jóvenes, a partir de la narración, encuentren el reconocimiento de sí mismos y su papel dentro de la sociedad a partir de sus elecciones, es decir, en la construcción del futuro a partir del hoy y del pasado que lo configura; además,

[...] quien enseña debe interiorizar el principio de que el sentido de la historia no se reduce a una autoafirmación compulsiva o violenta de todas las consecuencias dolorosas para los involucrados, sino que se abre a un aumento permanente de las experiencias temporales que son procesadas en un movimiento continuo, entre la experiencia de la diversidad del otro y la afirmación del yo. Esta abertura de la conciencia histórica puede ser aprehendida por el hecho de que los alumnos reciban diferentes interpretaciones de la experiencia histórica, de modo que ellos obtengan su autonomía mediante un acto de elección (p. 33).

En este sentido y siguiendo a María Auxiliadora Schmidt (2017), quien a su vez sigue la matriz disciplinar de Rüsen (2014), propone una metodología de enseñanza de la Historia denominada "Clase Histórica" (fig. 1), la cual es aplicable a nuestra investigación y posibilita la conjugación de los dilemas para el análisis histórico y la evaluación de fuentes como potenciador de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales en vías del desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes como estrategia desde la educación para la paz.

La "Clase Histórica" surgió como estrategia de enseñanza de la Historia en las escuelas de Curitiba en Brasil, bajo las Directrices Curriculares para la Enseñanza de la Historia. Esta estrategia se basa en cinco principios fundamentales:

- 1) Todo niño y joven posee conciencia histórica, por lo que, al contacto con éste, se requiere investigar sus carencias de orientación en la vida práctica y sus intereses, para potenciarlo.
- 2) Al conocer las carencias e intereses en relación con los nuevos contenidos de Historia, los docentes deben seleccionar los conceptos y el orden o secuencia de trabajo para dotar de significación y sentido a éstos.
- 3) A partir del método del historiador, el profesor organiza metodológicamente sus estrategias para determinar los procedimientos que han de aprenderse, sobre todo, en lo referente al trabajo con fuentes históricas para problematizarlas e interpretarlas a la luz de su vida práctica.
- 4) En conjunto con lo anterior, se promueve la creación de narrativas que expresen las conciencias históricas de los estudiantes, considerando el uso que los estudiantes aplican del vocabulario y los procedimientos en Historia.
- 5) Evaluar continuamente y de forma sistematizada, iniciando con la metacognición, así como obtener evidencia de la comprensión de los procesos declarativos, procedimentales y actitudinales que expresan las conciencias históricas de los estudiantes, atribuyendo significado y sentido a lo que aprendieron (p. 34).

Con base en lo anterior, Schmidt (2017) espera que, de la práctica constante de esta estrategia, pueda superarse las:

[...] formas tradicionales y ejemplares de la conciencia histórica, responsables por la consolidación de narrativas basadas en organizaciones lineales del tiempo, así como las visiones de la historia es "mestura de vida". Al mismo tiempo, se busca evitar la formación de conciencias críticas pautadas en narrativas que rompen con cualquier posibilidad de rever el pasado. El objetivo es una conciencia crítico-genética, donde la relación presente y pasado se fundamente en narrativas más complejas, que se presten a una orientación temporal para la vida presente, basadas en algunos principios como la libertad, democracia, derechos humanos (p. 35).

Por ello, podemos ver que, para la autora, la principal finalidad de la enseñanza de la Historia es la formación de la conciencia histórica y no el aprendizaje de datos, fechas o personajes que nos sirvan de ejemplo en nuestra vida; sino que, el desarrollo de la conciencia histórica como habilidad cognitiva y moral del estudiante sea comprender, tanto alumnos como docentes, que somos parte de un colectivo y de un tiempo social que va más allá de las aulas y la escuela.

Por lo anterior, Schmidt (2017) nos refiere que es urgente que la concepción del aprendizaje histórico no sólo se estudie desde las teorías de a psicología y/o pedagógicas, sino que también, debe ser una preocupación abordada por la teoría y la filosofía de la Historia; puesto que:

[...] la necesidad de consolidación de la Didáctica de la Historia, en que los conocimientos necesarios para la producción del pensamiento histórico sean articulados a un proyecto de educación pensado en la perspectiva de la inseguridad de la identidad histórica, de las presiones relacionadas a la diversidad cultural, de las críticas al pensamiento occidental y de una nueva relación con la naturaleza y con el otro, pues esa relación es fundamental para la comprensión del mundo. Una necesidad que requiere ser articulada a un sentimiento de urgencia de pensarse más allá de las contiendas heredadas de la separación entre la Didáctica de la Historia y la Historia académica (p. 36).

Ahora bien, volviendo a la matriz de la "Clase Histórica", Schmidt (2017) nos menciona que, en ésta, se conjugan los cinco principios del desarrollo de la conciencia histórica a partir de la aplicación de las competencias narrativas. Es decir, a partir de los cinco principios de la matriz disciplinar de Rösen explicados en

el capítulo anterior (los intereses, horizontes interpretativos, métodos, formas de representación y, la orientación y motivación), pueden ser aplicados como pasos o método para la creación de estrategias de enseñanza cuyos fines sean el desarrollo de la conciencia histórica y moral del estudiante. Partiendo de éstos surge la secuencia que puede aplicarse dentro de las aulas para la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

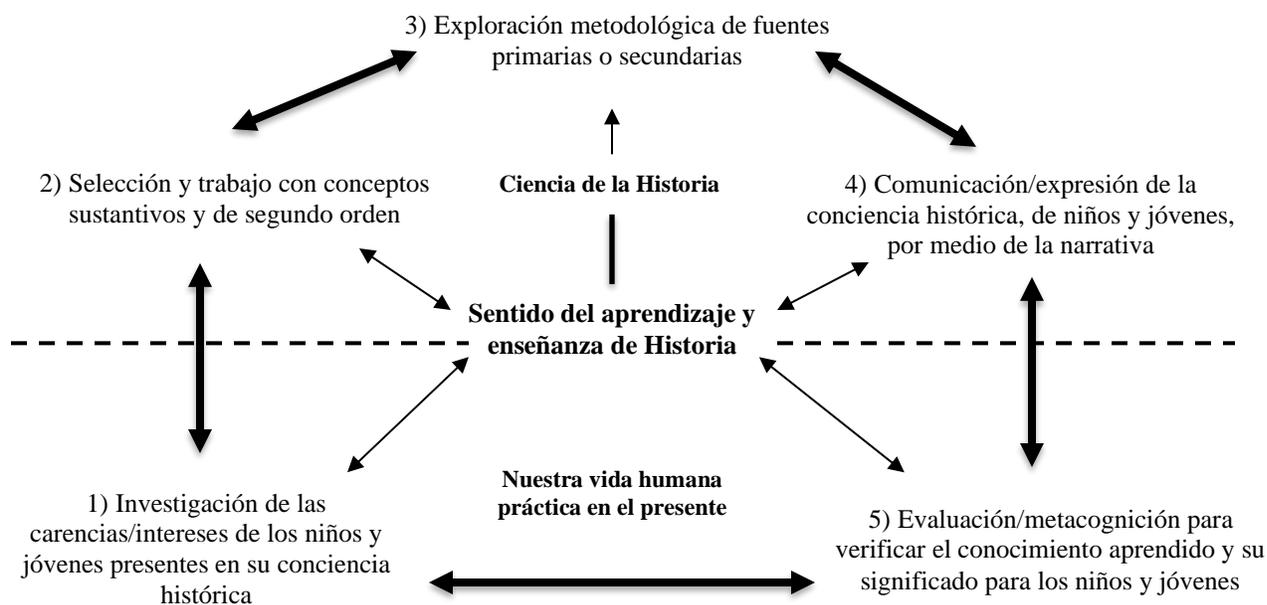


Figura 1. Esquema de la metodología de la clase histórica. Extraído de (Schmidt, 2017, 33).

En dicha metodología, los intereses y las necesidades para la orientación en el mundo están equiparados a los intereses y necesidades que ya están dentro de la conciencia histórica de los estudiantes; éstas, ya poseen un sentido de experimentación temporal, a partir de su conocimiento será posible comprender de qué manera orientan y motivan sus acciones presentes y futuras, así como sus carencias. Lo anterior, resulta fundamental para la implementación de los saberes históricos, los cuales serán seleccionados por el docente para el trabajo de los contenidos declarativos, y que, en concatenación con los saberes procedimentales requeridos para el análisis y evaluación de fuentes históricas, para que el estudiante sea capaz de leerlos atentamente, contextualizarlos, confrontarlos y aplicarlos para la resolución de problemas; en otras palabras, que interpreten y problematicen cómo

a la luz de los hechos del pasado pueden obtener una visión de su vida práctica (p. 34).

Todo ello generará una forma de representación de su conciencia a través de los medios narrativos. Para ello, se requiere que el docente explique cómo realizar una narración y las características específicas de la narración histórica, de tal manera que, el estudiante pueda aplicarlos a razón de que su expresión sea lo más coherente y cohesionada posible. Es importante que el profesor pueda dilucidar “que la referencia a las fuentes y uso de marcadores temporales pueden ser considerados importantes indicios de que la narrativa de los niños y jóvenes tiene una naturaleza histórica” (Schmidt, 2017, p. 34). Por último, crear actividades para el proceso metacognitivo, donde el estudiante pueda verificar el conocimiento aprendido y lo evalúe; a la vez que, permita al docente verificar avances en el desarrollo de su conciencia histórica y moral al orientar y motivar su vida práctica en la conjugación de los saberes históricos, en tanto que:

La comprensión de los procesos movilizados desde la investigación de las carencias y de los intereses de esos sujetos hasta la producción de una narrativa que expresa su conciencia histórica, permite que los niños y jóvenes tomen conciencia de sus procesos cognitivos, atribuyendo significados y otorgando sentido a lo que aprendieron (p. 34).

Con base en ello, y a partir de los intereses contextualizados de los estudiantes, es posible plantear dilemas histórico-morales que les permitan conocer sus intereses, comprender el estado de su conciencia histórica y seleccionar las fuentes históricas que posibiliten a los estudiantes contrastar y corroborar la información necesaria para la resolución del dilema; considerando las múltiples perspectivas que en ellas se aborden. Con ello, tomar una decisión o solución al dilema que se plantee plasmando sus ideas de forma narrativa, que traspase lo factual, para ser más explicativa y conceptual. Comprender su propia percepción y la de sus compañeros sobre las diferentes soluciones o alternativas de solución al problema situado o de su contexto, preferentemente que considere al conflicto como una vía para la transformación y no como un impedimento para el progreso o continuidad, mostrando con ello una actitud *noviolenta*. Además, el problema ha de

ser evaluado a partir del desarrollo de procedimientos en Historia, lo cual implica el asumir y emitir juicios de valor, así como actitudes frente al pasado, presente y futuro.

Ahora bien, en la utilización de dilemas para el aprendizaje de la Historia los contenidos declarativos están obligados, es decir, cualquier tipo de contenido conceptual o factual puede ser utilizado para aplicar esta estrategia, su selección estará determinada por el programa de estudios que se utilice, los objetivos que el docente desee enseñar a sus estudiantes, así como de los intereses que cada grupo escolar manifieste.

Respecto a los contenidos procedimentales que pueden ser aprendidos por esta estrategia pueden ser subdivididos en dos áreas: los transversales o más generales que competen a todo el currículo educativo (mencionados líneas antes en este mismo capítulo) y, los disciplinares, es decir, aquellos que son propios de la Historia, en los cuales podemos incluir la identificación de argumentos y su comparación, las relaciones de causalidad, permanencia y cambio, el relativismo histórico, el pensamiento crítico, la aplicación de métodos inductivos y deductivos para la resolución del conflicto histórico estudiado y por supuesto el método elegido por el docente para el análisis de las diferentes fuentes históricas. Por último, para los contenidos actitudinales en Historia, se pueden aprender desde el trabajo colaborativo, el uso del diálogo, la paciencia y tolerancia ante la argumentación de otros; y más importante aún, el obtener una orientación para sus acciones futuras más allá de lo individual, es decir, que parta de las necesidades sociales y comunitarias considerando las necesidades e intereses de los demás.

Por ejemplo, se muestra una imagen publicitaria de una mujer de los años sesenta (fig. 1) en la que se perfila a la mujer destinada al hogar, relegada a la cocina para conservar todo en perfecto estado y dedicarse a mantener feliz a su marido. El docente podría plantear el dilema *¿Qué actitudes y valores representaban a la mujer en los años sesenta? ¿Por qué han cambiado?* y se debate en clase sobre la información que aporta esta fuente, con qué intenciones fue creada, en qué contexto está inserta, cuánto de ello ha cambiado y permanecido

sobre dicha circunstancia en la actualidad y por qué. Para su logro el docente habrá de enseñar a los estudiantes los diferentes contenidos declarativos como las características sociales, económicas, políticas y culturales de la década de los sesenta en México y en el mundo; habrá establecido en otras clases los procedimientos necesarios para el análisis de fuentes iconográficas, así como el establecimiento de relaciones causales, de permanencia y cambio. Así mismo, se explican las características del debate, se ejecutan y los estudiantes al argumentar ya sea de forma oral o escrita sus ideas, manifestarán sus posturas.



Fig. 1 *Guía de la Buena Esposa*, extraída de *La publicidad en los años 60's* en <http://www.tilomotion.com/blog/la-publicidad-en-los-anos-60/>

Considerando todo lo anterior, en los siguientes capítulos se presenta una estrategia didáctica la cual, pone en práctica dichos conocimientos como una propuesta que permita a partir de los parámetros de la educación para la paz desde la *noviolencia*, el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes a partir de la aplicación de dilemas y la evaluación de fuentes para el análisis histórico, cuyo fin pretende la toma de decisiones pacíficas mediante la implementación del pensamiento crítico y reflexivo del estudiante.

Capítulo 3

Contexto de la aplicación de la estrategia didáctica: El COLBACH y el IEMS

Antes de pasar a la explicación de la propuesta didáctica, es fundamental mencionar en dónde se llevó a cabo. La ejecución de la estrategia se realizó en dos sedes educativas, el Colegio de Bachilleres⁸ y el Instituto de Educación Media Superior⁹ de la Ciudad de México. De esta manera es posible comparar el impacto de la aplicación de esta investigación en contextos diferenciados, en los que sus estudiantes poseen un bagaje cultural distinto, cuyos valores, habilidades y conocimientos en general, si bien no se contraponen, sí poseen rasgos característicos entre los mismos. Además, los modelos educativos de las instituciones son diferentes y poseen particularidades que se reflejan en el perfil de egreso de sus estudiantes, en este caso se analizan específicamente en el campo de la Historia. Con ello fue posible conocer las limitaciones de la propuesta en ambientes áulicos particulares, evidenciar las fortalezas y encaminar futuras propuestas didácticas para el campo de la Historia considerando el espacio social en el que conviven los estudiantes.

Este capítulo toma como punto de partida el análisis y consideraciones sobre el modelo educativo de cada una de estas instituciones, en específico sobre el campo disciplinar de la Historia siendo el contexto institucional y social en el que se ejecutaron las prácticas; además de ser el contexto en el que los estudiantes estaban inmersos y en los cuales estas instituciones depositan en ellos un determinado conjunto de saberes y valores constituyendo un perfil de egreso.

Contexto de aplicación de la estrategia: COLBACH e IEMS

El modelo educativo, los objetivos y el plan de estudios del COLBACH

Una parte esencial para el desarrollo de la práctica docente es la institución donde se lleva a cabo la experiencia, en este caso, se realizó en dos instituciones, el Colegio de Bachilleres y el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de

⁸ En adelante *COLBACH*.

⁹ En adelante *IEMS*.

México. El primero de ellos perteneciente al sistema educativo de la Subsecretaría de Educación Media Superior (*SEMS*) dependencia de la Secretaría de Educación Pública (*SEP*) y el segundo al Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (*SBGDF*). Partiendo del orden cronológico en que fueron creadas estas instituciones es que empezaremos por analizar el modelo educativo¹⁰ del *COLBACH*, para después puntualizar en las características del proyecto¹¹ del *IEMS*.

El *COLBACH* es un bachillerato general propedéutico que fue creado en 1973 por decreto del presidente Luis Echeverría y por el entonces Secretario de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja, en un México inmerso en el modelo económico denominado Desarrollo Compartido¹². Los diversos movimientos sociales como el movimiento estudiantil de 1968¹³; el crecimiento de la población,

¹⁰ La idea de un modelo, nos dice Lilia Sánchez Sánchez (2013), proviene de las ciencias experimentales que requieren de la repetición de diferentes prácticas para comprobar determinados fines a partir de la experimentación; de ésta se extrae un ejemplo de lo útil, el método y forma coherente que permita orientar los propósitos. En el caso de los modelos educativos, su creación y consecución se derivan y adaptan del contexto social en el que fueron creados para la resolución de problemáticas y, en el mejor de los casos, la transformación del mismo. Por tanto, todo modelo educativo se caracteriza por contener un bagaje conceptual que integra sus prácticas educativas, sus fines, los procedimientos en que una institución expresa su concepción de la realidad y del conocimiento que considera imprescindible por lo que debe ser alcanzado. De forma que, estos parámetros orienten a los docentes y todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como dotar a los estudiantes de una identidad, determinada en gran medida por las expectativas y necesidades que la institución se ha apropiado de la sociedad y el entorno en que se desenvuelve. Es por ello que todo modelo educativo motiva y orienta los objetivos, la misión, la visión y filosofía de la institución y los actores que participan en ésta (pp. 29-34).

¹¹ Para el caso del *IEMS* se utiliza el término de *proyecto* en vez del de *modelo*, ya que dentro de sus documentos institucionales es el concepto con el que ellos mismos definen sus propósitos educativos; no obstante, es importante que el lector tenga en consideración que estoy utilizando ambos conceptos de forma indistinta para referirme a la misma idea.

¹² El Desarrollo Compartido es un modelo económico adoptado durante las presidencias de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982). Dicho modelo se basó en que el Estado fortaleciera las empresas estatales, a la vez que adquirir nuevas empresas. Su objetivo era apoyar la inversión en el campo, la distribución de mercancías, otorgar fideicomisos y créditos para impulsar la economía. Por tanto, se enfocó en la inversión a partir del crecimiento de la deuda externa tomando como aval la producción petrolera del país. Dicho modelo, entró en crisis cuando se desplomó la captación de divisas petroleras que evidenciaron el desequilibrio económico del país, el cual se vio reflejado en la caída del sector industrial y la alta tasa de desempleo, así como la devaluación del peso. (Hayashi, (s/a), pp. 1-17).

¹³ El Movimiento Estudiantil de 1968 surgió como consecuencia del contexto autoritario y corrupto que se vivía en México, donde los jóvenes no tenían la posibilidad o los suficientes espacios para expresar sus posturas o preocupaciones por sus expectativas a futuro. El movimiento, tuvo su máxima expresión con la marcha del silencio y la fatídica noche del 2 de octubre con la matanza en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. Dentro de las varias consecuencias que tuvo este movimiento para el país, podemos destacar en el ámbito educativo, la apertura y ampliación de escuelas de educación básica, media superior y superior, la educación para adultos; así como la actualización de métodos de enseñanza y programas de estudio a partir

así como la disminución progresiva del analfabetismo derivaron en el aumento de la demanda educativa a nivel medio superior; circunstancia por la que se creó no sólo el *COLBACH*, sino también el Colegio de Ciencias y Humanidades (*CCH*) o, en el nivel superior, se fundan la Universidad Autónoma Metropolitana (*UAM*), la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional crecen sus planteles con las Escuela Nacional de Estudios Profesionales (*ENEP*) y la Unidad Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (*UPIICSA*), respectivamente (Zorrilla, 2010).

A partir de 1974, el *COLBACH* inicia sus actividades académicas en cinco planteles, y con el crecimiento de su matrícula, en 1976 se inició el sistema abierto dentro de la institución y se logró la creación de once planteles más entre 1977 y 1978; tres más en 1979, uno en 1985; para un total de veinte planteles distribuidos en la Ciudad de México y tres de ellos dentro de la Zona Metropolitana (cbachilleres.edu.mx, 2017).

El modelo educativo de esta institución se ha modificado desde su creación, en esta tesis analizaremos a partir de 2008, año clave en el cual se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior (*SEMS*), el Sistema Nacional de Bachillerato (*SNB*) y con éstas, la puesta en marcha de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (*RIEMS*)¹⁴ por medio del acuerdo 442. Ésta reforma

de reformas a las leyes en temas educativos como la Ley Federal de Educación que reemplazó a la legislación que estaba vigente desde 1941. (Donoso, A. 01 de abril de 2016, pp. 137 – 157).

¹⁴ Es importante mencionar que mientras estas líneas fueron escritas, el gobierno en turno del presidente Enrique Peña Nieto y el Secretario de Educación Pública Aurelio Nuño Mayer en marzo de 2017 dieron a conocer el *Nuevo Modelo Educativo*, proceso que inició desde la creación del SEMS y la consecuente RIEMS y que trajo consigo la publicación del *Nuevo Currículo de la Educación Media Superior*; no obstante en esta investigación enfoqué el análisis en el modelo educativo del 2008 (en competencias) y al plan de estudios del COLBACH 2014 que son previos a la revelación del nuevo modelo, ya que la aplicación de la propuesta didáctica se realizó con base en los programas de este plan de estudios. Por tanto, no es que el análisis del nuevo modelo, así como la injerencia que la enseñanza y aprendizaje de la Historia en este proyecto educativo no sea de interés, sin embargo por cuestiones de espacio y dadas las necesidades propias de esta indagación es que no se incluyen dichos parámetros, quedando en el tintero para futuras investigaciones. De momento baste al lector tener al alcance los documentos de este proyecto para su propio conocimiento: Secretaria de Educación Pública. (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. México. Disponible desde Internet en: https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf Secretaria de Educación Pública. (2017). *Nuevo Currículo de la Educación Media Superior*. México. Disponible desde Internet en: <http://sems.gob.mx/curriculoems>

parte del supuesto de que el avance y desarrollo de la educación en nuestro país ha implicado la creación de una gran cantidad de instituciones educativas, públicas y privadas, que permiten por un lado, cubrir con una gran parte de las demandas de la población de nuestro país, pero, por otro ofrecen una gran variedad de planes y programas que no proporcionan “orden, articulación y sistematicidad al tipo educativo [la educación media superior] que tendrá la mayor expansión y crecimiento en los próximos años” (Acuerdo 442, 26 de septiembre de 2008, p. 1).

Ante estas problemáticas es que surge la *RIEMS* como la alternativa para cumplir con los requerimientos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, respecto a la igualdad de oportunidades y el elevar la calidad educativa del país, en tanto que ésta permite que los distintos subsistemas o instituciones educativas de nivel medio superior puedan integrarse (por no decir, unificarse) por un camino común mediante el Sistema Nacional de Bachillerato¹⁵, por el cual los estudiantes pudieran transitar con libertad entre subsistemas y obtener la debida certificación con vías de acceder al nivel superior o, en quienes así lo deseen poder incorporarse al campo laboral.

Para promover dicha integración se proponen entre otras cosas la creación de un *Marco Curricular Común* para todos los subsistemas incluidos en el Sistema Nacional de Bachillerato, el cual conjunta los parámetros del modelo educativo que persigue el *COLBACH*, también conocido como el modelo en competencias, entendidas éstas como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (Acuerdo 442, 26 de septiembre de 2008, p. 2).

¹⁵ Me parece conveniente en este punto diferenciar entre la idea de modelo y sistema. Como ya se mencionó líneas antes, un modelo educativo enmarca los fines, propósitos, metas, misión y visión de una institución (pública o privada) sobre aquellos conocimientos y formas de adquirirlos con base en su propia concepción de la realidad y las necesidades de la sociedad. En cambio, un sistema educativo es un conjunto a gran escala de las estructuras y formas educativas (generalmente un país), es decir, las ideas de educación, sus actores y organización; por lo que abarca a todas las instituciones educativas de una nación conformando con ello la educación oficial o formal, imponiendo un marco mínimo de características que toda educación debe contener. Por tanto, todo modelo educativo está inserto dentro de un sistema educativo (Sánchez, L., 2013, pp. 28-29). En este caso, se puede observar que al crear el Sistema Nacional de Bachillerato se está modificando un sistema educativo que regula e integra los diferentes modelos educativos en uno solo mediante la *RIEMS*.

Con base en esto, las habilidades, conocimientos y actitudes que conforman el perfil de egreso del estudiante se constituyen mediante competencias genéricas, disciplinares y profesionales¹⁶ que los alumnos habrán de demostrar a través de su desempeño a lo largo de su paso por el bachillerato.

Es importante mencionar que fuera de las competencias genéricas que imponen un currículo universal a todos los bachilleratos del país anexados al *SNB*, se procura incorporar un principio de flexibilidad al permitir que las competencias disciplinares y profesionales las definan cada una de las instituciones (Acuerdo 442, 26 de septiembre de 2008, pp. 42-45).

Ahora bien, ¿Cuáles son entonces esas competencias que atraviesan transversalmente a todo el plan de estudios del *COLBACH*? Parte principalmente del objetivo de que “el estudiante logre un aprendizaje autónomo a lo largo de su vida, aplique el conocimiento organizado en las disciplinas científicas y humanísticas y adquiera herramientas para facilitar su ingreso a las instituciones de educación superior o su incorporación al mercado laboral” (*COLBACH*, febrero 2016, p. 4). Por consiguiente, perfila al alumno como un sujeto activo, participativo y crítico de su entorno; adquirirá las siguientes competencias genéricas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

¹⁶ Según se menciona en el Acuerdo 444 (23 de junio de 2009), las competencias genéricas se definen como aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que son “comunes a todos los egresados de la EMS [Educación Media Superior]. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.” Mientras que las competencias disciplinares representan como su nombre lo indica a los conocimientos y destrezas propias de cada disciplina que permitan a los estudiantes vincularse con la sociedad y transformarla; por su complejidad, éstas se dividen en básicas las cuales son “comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del *SNB*.”; y las extendidas que no son compartidas “por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.” Por último, las competencias profesionales se refieren a los aprendizajes que permiten al estudiante desenvolverse en algún campo laboral específico; de igual modo que las anteriores, éstas se dividen en básicas proporcionando “a los jóvenes formación elemental para el trabajo”; y las extendidas “preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional” (p. 2).

3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. (COLBACH, febrero 2016, p. 5).¹⁷

Con base en lo anterior, el colegio ha organizado su plan y programas de estudio, conforme a la *RIEMS*, en seis campos disciplinares: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Desarrollo Humano; cuya finalidad es promover en cada una de éstas áreas su acción pedagógica y el perfil de egreso de sus estudiantes, en los que considera los cuatro saberes fundamentales: *Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Convivir*.

Con esta misma orientación es que definió el papel del docente como un agente educativo que promueve la docencia mediante la “cátedra, la orientación, la tutoría y en general, toda actividad propia de dicho proceso” (Acuerdo 447, 29 de octubre de 2008, p. 2). De tal manera que si existen competencias que han de ser adquiridas por el alumno, hay cabida para una serie de competencias que componen el perfil docente del *COLBACH*; a grandes rasgos encontramos que éste:

¹⁷ Debo mencionar que cada una de estas competencias posee diferentes atributos o indicadores de desempeño que muestran las características que el estudiante debe evidenciar en su aprendizaje. Éstos pueden consultarse a profundidad en el Acuerdo 444. (23 de junio de 2009). México. Diario Oficial de la Federación. Disponible desde Internet en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf [Con acceso el 27 abril de 2017].

organiza su formación continua en su trayectoria profesional, estructura los saberes para las experiencias significativas, planifica sus tareas bajo el enfoque por competencias, hace práctica creativa e innovadora en su función, evalúa a partir de procesos de formación, construye ambientes para la autonomía y colaboración, hace ambientes para el desarrollo integral del alumno y mejora continuamente su escuela y apoyo institucional (Acuerdo 447, 29 de octubre de 2008, pp. 2-4).

Muchas han sido las críticas que ha recibido el modelo por competencias¹⁸ adoptado por el Colegio de Bachilleres, institución que vale la pena mencionar, es una de las que domina el ámbito educativo del sector público a nivel bachillerato no sólo en la Ciudad de México sino en todo el país y, por tanto, encabeza el posicionamiento ideológico del Estado al diseminar sus ideales a través de los requerimientos de la *SEP*, por ende, de la *RIEMS*. Sin embargo, nos es imposible abarcar todos los posicionamientos a favor y en contra de dicho modelo, además de que no son los fines de esta investigación; aunque si nos gustaría hacer hincapié en algunos aspectos del mismo, ya que, como se verá más adelante se vinculan íntimamente con la visión que se posee de la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

En el *Programa de Asignatura de Historia de México II* del COLBACH (febrero, 2016), se hace referencia a los seis campos disciplinares en los que se divide el currículum de esta institución, y que ya se mencionaron líneas arriba; del

¹⁸ Por mencionar algunos: Beluche, O. (22 de mayo de 2016). "La pedagogía del opresor: educación por competencias". En *Otras Voces en Educación*. Disponible desde internet en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566>. Del Rey, A. y Sánchez-Parga J. (julio-diciembre 2011). "Crítica de la educación por competencias" En *Universitas. revista de Ciencias Sociales y Humanas*. pp. 233-246. Disponible desde internet en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>. Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículo*. México. Paidós. Gimeno J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España. Morata. Guzmán, F. (2017). "Problemática general de la educación por competencias". En *Revista Iberoamericana de la Educación*. vol. 74. pp. 107-120. Disponible desde internet en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>. Moreno, P. y Soto, G. (octubre-diciembre 2005). "Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias". En *Educación*. Disponible desde internet en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_729/a_9917/9917.pdf. Tobón S. (2006). "Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias". Disponible desde Internet en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>.

mismo modo se menciona que en cada uno de estos campos se desatan competencias disciplinares específicas y que éstas mismas:

Las competencias disciplinares extendidas, al igual que las disciplinares básicas, son definidas a partir de las áreas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y se expresan en abordajes disciplinares específicos cuya aplicación se ubica en el contexto de esas áreas. En nuestra Institución se delimitan en cuatro dominios profesionales: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas, Económico-Administrativas y Humanidades y Artes (COLBACH, febrero, 2016, p. 6).

Como podemos observar y sin entrar en el debate de cuáles debieran ser las disciplinas científicas sociales y cuáles humanidades¹⁹, lo cierto es que si un modelo educativo refleja las necesidades de la sociedad y las aspiraciones e ideales que el sistema educativo pretende para su nación, podemos concluir que ser un científico social no se considera como un campo que pueda ejercerse, siendo contrario a la realidad. Consideramos, asimismo, que esta circunstancia muestra un discurso o idea de que las Ciencias Sociales no poseen aplicación en la realidad, como si la utilidad de las mismas estuviera únicamente en las teorías y los datos que puedan aportar y no en las prácticas de vida que pudieran ejecutarse a partir de su aprendizaje.

Además de esto, llama nuestra atención que se mencione que esta delimitación parte “de las áreas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber” (COLBACH, febrero, 2016, p. 6); ¿Con base en qué fundamento se considera a esta limitación tradicional? A lo largo de todos los acuerdos propuestos por la RIEMS es una constante escuchar que desea innovar el ámbito educativo, hacerlo más competente y eficiente, entonces ¿Por qué partir de ese tradicionalismo que ha criticado tan severamente por considerarlo ineficiente y que no responde a las

¹⁹ Un artículo interesante sobre estas cuestiones, específicamente con referencia al posicionamiento de las Humanidades en la RIEMS, con relación a la Filosofía, la Historia y la Literatura lo podemos encontrar en la propuesta de Pérez, M. (16 de junio de 2011). “Las humanidades y la barbarie de la RIEMS”. En *La Jornada en línea*. México. Disponible desde Internet en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/16/index.php?section=politica&article=020a2pol&partner=rss>

necesidades de la actualidad, es decir, por su falta de vigencia a las exigencias del mundo globalizado?

El programa de Historia del COLBACH

Para continuar con el análisis al modelo educativo del Colegio de Bachilleres, nos gustaría ahora dirigir el análisis hacia el Programa de la materia Historia de México II, ya que éste fue el utilizado para la aplicación de la estrategia didáctica y fue posible analizarlo con mayor detalle, además de que, el diseño y estructura es muy similar al resto de los programas de estudio del área de Ciencias Sociales, dándonos una visión general de la organización y fines de los programas educativos y, en lo particular, la idea de Historia y de la función que a ésta se concede.

En primer lugar, hablemos de la estructura de los programas de estudio. En general, los programas de asignatura del *COLBACH* se estructuran de la siguiente manera:

[...] explicita el campo de conocimiento en el que se inscribe la asignatura, el enfoque en que se fundamenta, los propósitos formativos vinculados con el Perfil de egreso y su ubicación en el mapa curricular. Los contenidos se presentan en bloques temáticos con su respectivo propósito, los referentes para la evaluación de los aprendizajes, orientaciones específicas para la enseñanza y la evaluación y referencias de información consideradas básicas, tanto para el alumno como para el docente (COLBACH, febrero, 2016, p. 7).

Dentro del programa de Ciencias Sociales encontramos esta área de estudio tiene dos fines. Uno potenciar el aspecto individual, permitiendo que de su aprendizaje el alumno sea autónomo, construya un proyecto de vida que considere los ámbitos local, nacional y mundial, mediante la tolerancia y la vía democrática. Una segunda finalidad pretende que del aprendizaje de “algunos referentes teóricos y metodológicos” el estudiante pueda interpretar la realidad social de forma crítica y reflexiva; que proponga soluciones a los problemas actuales desde una visión científica (COLBACH, febrero, 2016, p. 9). Tomando esto como referencia, se plantearon las siguientes competencias disciplinares (básicas) en concordancia con la *RIEMS*:

1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.
2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.
7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.
10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto (COLBACH, febrero, 2016, pp. 5-6).²⁰

Específicamente el programa de Historia de México (I y II) se aplica durante el tercero y cuarto semestre del bachillerato (segundo año). Tiene como precedente a la materia de Ciencias Sociales (I y II) y como consecuente a la asignatura de Estructura Socioeconómica de México (I y II). El aprendizaje de la Historia en el *COLBACH* pretende que los estudiantes puedan interpretar los procesos históricos que conforman a la nación mexicana con estrecha vinculación al contexto internacional a partir de las repercusiones políticas, económicas, sociales y culturales. Con ello se desea que los alumnos logren reconocerse como seres

²⁰ Del mismo modo que en las competencias genéricas, dentro de las competencias disciplinares poseen atributos que demuestren el desempeño de los alumnos para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Éstos pueden consultarse a profundidad en COLBACH. Programas de Estudio de la Reforma Integral. México. Secretaría de Educación Pública. Disponible desde Internet en: <https://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/118> [Con acceso el 27 abril de 2017].

históricos, sean conscientes de su realidad y actúen con respeto, tolerancia y diversidad (COLBACH, febrero, 2016, p. 7).

De las competencias genéricas y disciplinares que se han mostrado hasta este momento es conveniente mencionar que no todas ellas se abordan en todas las asignaturas; por ejemplo, en el programa de Historia de México II, vemos que las competencias que se pretenden desarrollar son las siguientes:

Genéricas:

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Disciplinares básicas:

2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.
3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.
5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.
9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan en su vida (COLBACH, febrero, 2016, pp. 9-10).

La selección de estas competencias y no otras del catálogo proporcionado por la *RIEMS*, se debe a que planteó el siguiente propósito o meta final:

[...] el estudiante sea capaz de interpretar, crítica y reflexivamente, los procesos históricos que han conformado y consolidado al Estado-Nación, inmersos en un contexto internacional

entre 1910 y el 2000, para que analice y proponga soluciones a problemas de su vida cotidiana (COLBACH, febrero, 2016, p. 11).

Un primer aspecto que podemos notar a partir de la cita anterior es que el propósito principal es un aprendizaje procedimental “interpretar crítica y reflexivamente”, que supone se va a adquirir mediante el conocimiento de contenidos declarativos “conformación del Estado-Nación y el contexto internacional de 1910 al 2000” y que, de lograrse, tendrá como consecuencia una actitud procesual ante su propia vivencia “analizar y proponer soluciones”²¹. Sin embargo, no hace explícito el cómo es que conseguirá dicha meta, ni a partir de qué valores se constituirá esa actitud de análisis, ¿qué se está entendiendo por interpretar crítica y reflexivamente?²² Aunque, es pertinente indicar que más adelante dentro del programa nos da una pista haciendo referencia al enfoque con base en el cual se debe desarrollar.

Según menciona el texto, el enfoque por competencias para el aprendizaje de la Historia implica que el estudiante aprenda a “pensar históricamente”²³ y con ello podrá contextualizar su realidad, establecerá una relación pasado-presente al desarrollar un pensamiento crítico, analítico, reflexivo colaborando con tolerancia, respeto y equidad “para comprender su entorno social y cultural” (COLBACH, febrero, 2016, p. 11). Pero, entonces, ¿Cómo conceptualiza lo que es pensar históricamente? Nos indica cuáles son las características e implicaciones de ese modo de pensar, pero no da razón sobre lo qué es; en todo caso, si pensar históricamente es contextualizar la realidad del estudiante mediante la conexión

²¹ Hay que considerar también que el análisis y aprender a plantear, identificar y dar solución a un problema son además contenidos de corte procedimental, por tanto, es necesario saber estos procedimientos para entonces asumir una actitud analítica y valorativa; cuestiones que tampoco se hacen explícitas en este propósito.

²² Dentro de las competencias genéricas, la asignada con el número 6. “Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.” Nos presenta los siguientes atributos: “Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad; evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias; reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta; y, estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética” (COLBACH, febrero, 2016, p. 10). No obstante, sigue sin conceptualizar qué es ser crítico y reflexivo.

²³ Las comillas son del autor.

pasado-presente, ¿Con base en qué fundamento teórico-metodológico se pretende alcanzar esta meta?

Si como hace énfasis, el alumno logrará todos esos aprendizajes a través de que “ejerciten la metodología de análisis histórico”, entendiendo ésta como la comprensión de las relaciones tiempo – espacio, causa – efecto y presente – pasado (COLBACH, febrero, 2016, p. 11). ¿Con base en qué elementos teórico-metodológicos? Es bien sabido que, dentro de la Historia, existen diferentes posicionamientos teóricos y filosóficos que encaminan la interpretación de la misma, por tanto, su abordaje produce una multitud de discursos históricos e ideológicos. Además, si consideramos que sólo dentro del primer curso de Historia (Historia de México I), en su primer bloque temático incluye el manejo de la metodología y los conceptos o categorías de análisis histórico y, éstos sólo se abordan como contenidos conceptuales, ¿Cómo se espera que el alumno los ejecute como procedimientos dentro del segundo curso de Historia de México II?

Consideramos que, en todo caso, este manejo metodológico debe hacerse de forma transversal y a lo largo de todos los cursos no sólo de Historia, sino también los destinados al área de Ciencias Sociales, poniendo como primer eje los procedimientos y no los contenidos fácticos y conceptuales. El mero hecho de que los alumnos aprendan qué significa ser *sujeto histórico* en tercer semestre (independientemente del posicionamiento historiográfico), no quiere decir que sepan como “asumirse como sujetos históricos que contribuyen a su propia interpretación de la realidad” (COLBACH, febrero, 2016, p. 11). Ahora bien, si consideramos hipotéticamente que el alumno logre aprender todas las metodologías de análisis, ¿Qué tipo de agente de cambio será? ¿Qué clase de cambio se pretende? ¿Qué valores son los que deben aprender? ¿Qué acciones deben realizarse para no sólo aprender un método sino actuar de un modo u otro? Son interrogantes que se quedan en el tintero dentro del programa y que el docente deberá solucionar a partir de sus propias prácticas y mediante los medios que tenga a su alcance.

Veamos en concreto el desglose que el programa propone para la planificación de la enseñanza del Bloque 3 *De la Crisis Capitalista a la Globalización (1982-2000)*, que fue abordado en la aplicación de esta estrategia de enseñanza y que nos permite ejemplificar, cómo los ejes temáticos o bloques siguen estructurándose mediante contenidos declarativos en estricto orden cronológico y no en los aprendizajes ya mencionados en el programa, de enfoque procedimental. Podemos ver que el programa estructura cada uno de los bloques temáticos mediante cuatro ejes: el propósito, los contenidos, los referentes para la evaluación y las orientaciones o estrategias sugeridas para el aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Tomemos como ejemplo dos de los subtemas que propone el programa con base en el propósito que lo enmarca:

Bloque 3. DE LA CRISIS CAPITALISTA A LA GLOBALIZACIÓN (1982-2000)		Carga Horaria: 16 horas
Propósito: El estudiante será capaz de explicar los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que permitieron la consolidación del Estado Neoliberal Mexicano en el marco de la globalización, para identificar su impacto en la vida del México actual.		
Contenidos	Referentes de Evaluación	
1. La modernización Neoliberal en México en el marco de la globalización. 2. Las contradicciones sociales generadas por el Estado Neoliberal: Reformas política y social. 3. Los cambios socioculturales en el México de finales del siglo XX.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica el impacto del nuevo orden internacional en la política del Estado Neoliberal Mexicano. - Caracteriza la relación de dependencia de México y los EUA en su inserción a la globalización. - Caracteriza el proyecto de la modernización de México implementada por el Estado. - Analiza las reformas políticas, económicas y sociales que implementó el Estado Neoliberal Mexicano. - Identifica los principales movimientos sociales y sus demandas en respuesta al neoliberalismo del Estado Mexicano. - Identifica el impacto de la globalización en su vida cotidiana. 	
Orientaciones para el aprendizaje, enseñanza y evaluación		
Apertura		
1. Los estudiantes contestan las preguntas de la evaluación diagnóstica demostrando sus conocimientos previos acerca de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales que se dieron en México entre 1940 y 1982 en el contexto nacional e internacional. Por su parte, el docente hace énfasis en el papel del Estado como eje rector de la vida nacional. 2. Los estudiantes eligen una de las problemáticas presentadas por el docente relacionadas con: la necesidad de la alternancia democrática en México; la participación de la sociedad civil (ONG);		

o la lucha por la identidad y la contracultura; para que reflexionen sobre el impacto de la globalización en su vida cotidiana, temas que se desarrollaran a lo largo de este bloque.

Desarrollo

3. Los estudiantes, en grupos colaborativos, caracterizan las políticas del Estado Neoliberal comprendidas entre las administraciones gubernamentales de 1982-2000 en el marco de la globalización. Para ello el docente solicita la lectura de un texto proporcionado por él y la elaboración de un cuadro comparativo, organizado por sexenio y por ámbitos (político, económico, social y cultural).

4. Los estudiantes identifican las características del nuevo orden internacional considerando la caída del bloque Socialista (URSS) para ello realizaran la lectura que les proporcionara el docente y elaboran un esquema comparativo.

5. Los estudiantes analizan la relación entre México y los Estados Unidos de América, apoyándose de la información proporcionada por el docente y la elaboración de un mapa mental que les permita explicar la influencia americana en la toma de decisiones y las reformas implementadas por el Estado mexicano.

6. Los estudiantes identifican el surgimiento de los principales movimientos sociales y sus demandas en respuesta al Neoliberalismo del Estado Mexicano en el periodo de 1982 al 2000, a partir de la lectura proporcionada por el profesor y la elaboración de un cuadro resumen sobre las causas y consecuencias de dichos movimientos.

7. Los estudiantes valoran el impacto de la globalización sobre la vida cotidiana, para lo cual realizan la lectura proporcionada por el profesor y elaboran un collage; el cual será presentado y explicado ante el grupo.

8. Los estudiantes reunidos en grupos colaborativos realizan la exposición de sus conclusiones sobre la problemática situada (impacto de la globalización en la vida cotidiana) y reciben retroalimentación del grupo y de su profesor.

Cierre

9. Los estudiantes recuperan sus exposiciones y las explican considerando las políticas públicas y los principales movimientos del período revisado.

10. Los estudiantes presentan los resultados del análisis de la problemática y entregan sus evidencias para ser evaluados sumativamente.

Cuadro 1. Ejemplo de secuenciación y contenidos trabajados en el Bloque 3 del Programa 2014 de Historia de México II. Fuente: COLBACH, febrero, 2016, pp. 20-21.

Como podemos ver en el Cuadro 1, los aprendizajes esperados poseen un alto grado declarativo ya que, en primer lugar, dentro del propósito se pretende que los estudiantes expliquen procesos históricos, y no hace alusión al aprendizaje del procedimiento que debe aplicarse para ejecutar explicaciones en sí, sino sólo a la enunciación de los saberes fácticos, dando por hecho que al saberlos se podrá identificar el impacto de éstos en su vida cotidiana, sin hacer mención a cómo es que esto pueda realizarse.

Este enfoque declarativo se consolida al notar que únicamente se considera como contenido de aprendizaje saberes de tipo factual y conceptual, sin mencionar aquellos contenidos de tipo procedimental y actitudinal; por lo tanto, es lógico que los referentes de evaluación esperados tengan como foco principal saberes declarativos, a pesar de que se enuncien con verbos de acción (identifica,

caracteriza, analiza) pues no se profundiza en cómo es que se evidencia que el alumno “identifique”, “caracterice” y “analice” un proceso histórico. Y en cuanto a los saberes actitudinales, ni siquiera están mencionados como referentes a evaluar.

Dentro de las orientaciones de aprendizaje y enseñanza encontramos que la apertura a la situación didáctica que se enmarca con un diagnóstico, enfocado en indagar si el alumno posee conocimientos previos sobre hechos acontecidos en México entre 1940 y 1982, dejando de lado la evaluación diagnóstica sobre procedimientos de análisis histórico y/o actitudes y valores sobre estos mismos; siendo fundamental, máxime si se considera que el objetivo de enseñanza se encamina a saberes procedimentales, es necesario saber de qué manera el estudiante ya los realiza, para partir de ellos y proponer las estrategias de enseñanza. Además, podemos observar que las problemáticas planteadas a resolver que se proponen se encuentran muy alejadas de la vida cotidiana de los estudiantes, sus necesidades o contexto.

Las estrategias y secuenciación de contenidos que se sugieren nos muestran algunos recursos que orienten al alumno al manejo procedimental, en tanto que se maneja la creación de organizadores gráficos, collage o exposiciones por medio de lecturas proporcionadas por el docente: pero, no se destacan los procedimientos heurísticos que los jóvenes podrán adquirir a través de la realización de dichas actividades, a pesar de que en los atributos de las competencias genéricas los indiquen.

No puntualiza en la evaluación de fuentes, la reflexión y crítica de las mismas, la generación de argumentos para la solución de problemas; ni existen pautas que permitan al docente encaminar la enseñanza de los métodos de análisis histórico que se mencionan previamente en el programa, como la relación de causalidad, motivación y consecuencia, la comprensión del tiempo y espacio histórico, así como la vinculación del complejo proceso entre pasado-presente, por no incluir al futuro como vía de solución de problemas de la actualidad.

Se da por hecho que por leer y realizar, por ejemplo, un cuadro comparativo entre dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales, o la realización de un ordenamiento cronológico; se obtendrá el conocimiento necesario sobre la Historia, sin considerar que éste es también un contenido procesual que debe ser enseñado, no hay indicadores, fuentes o lecturas que le permitan al alumno contrastar perspectivas o hacer explícitas las formas en las que los alumnos valoran lo que leen y conforman una actitud ante estas, lo anterior sin considerar que los estudiantes ya de por sí, poseen conocimiento sobre saberes procedimentales, valores y actitudes previos a la enseñanza de los docentes. Es evidente que cuando leen, los alumnos están formando juicios, pero no se muestra de qué manera los hacen visibles para sí mismos y para el docente.

Con todo ello, es tangible que estas propuestas siguen considerando nuevamente la adquisición del aprendizaje declarativo; puesto que, si lo procedimental no está completamente claro o considerado dentro del programa, lo actitudinal sólo está aludido, ni se menciona el tratamiento para la evaluación, aunque se haga una vaga mención al uso de portafolios como alternativa (COLBACH, febrero, 2016, p. 12). Por ello, se evidencia que las competencias que mencionamos más arriba como focales dentro del programa, quedan un tanto relegadas, al orientar cada uno de ellos en contenidos declarativos, de tipo conceptual y factual. Por tanto, se sigue propiciando una enseñanza tradicional. Es claro que, como el programa menciona:

Los programas de las asignaturas sirven de guía para que los docentes desarrollen estrategias que favorezcan la adquisición de los aprendizajes [...] Cada profesor emplea su creatividad para responder cercanamente a los intereses y necesidades de la diversidad de los alumnos (COLBACH, febrero, 2016, pp. 12).

No obstante, los ejemplos que sugieren como estrategias de enseñanza se enfocan sólo en un tipo de aprendizaje, aluden a la generación de proyectos educativos como el Aprendizaje Basado en Problemas o por Proyectos; sin embargo, consideramos que sería más conveniente mencionar de qué forma éstos pueden articular todos los saberes. De otra forma, estas propuestas se convierten

en una problemática si tomamos como punto de partida que aquellos profesores que no cuentan con una formación profesional en docencia o aquellos que tomen tal cual al pie de la letra los ejemplos y contenidos, sin tener claridad sobre los objetivos que éstos pretenden, descontextualizan los propósitos de la institución, las de sus estudiantes y los suyos.

El modelo educativo, los objetivos y el plan de estudios del IEMS

Como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica promulgada el 18 de marzo de 1992, mediante el cual “se transfirió a los gobiernos de las entidades federativas la administración de los servicios de educación inicial, básica, especial y normal, que hasta entonces administraba el gobierno federal”. Ello dio origen a la creación de un organismo que atendiera al sector bachillerato por considerarlo el “eslabón débil entre la secundaria básica y la educación superior” (Alavez, D. y Varela G., 2012, p. 121).

A su vez, en el año de 1995 con la reciente creación de la gubernatura del Distrito Federal, el entonces candidato Cuauhtémoc Cárdenas, atendiendo los reclamos de los vecinos de la delegación Iztapalapa, quienes no deseaban la remodelación y habilitación de una antigua cárcel de mujeres como penal de máxima seguridad en el lugar, pidió que se erigiera un nuevo centro educativo. De tal modo que, para el año de 1997, ya como gobernador, se dispuso que las instalaciones de la antes cárcel fueran remodeladas para albergar una nueva institución de bachillerato con base en el modelo del *CCH*; adecuándola a las necesidades de la capital del país, de forma que, en el año 1999 se inició la construcción del que sería el primer plantel del *IEMS* (Iztapalapa 1) de los veinte actualmente vigentes (Alavez, D. y Varela G., 2012).

Gracias al éxito del plantel Iztapalapa y con base en los estudios realizados sobre la situación de la educación media superior en el Distrito Federal, es que el 30 de marzo del año 2000 se publicó dentro de la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el decreto de creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito

Federal²⁴. Para diciembre del mismo año con el arribo del nuevo gobernador Andrés Manuel López Obrador, se decide dar continuidad y crecimiento a este proyecto educativo, ya que como se señala en el *Programa de Desarrollo del Distrito Federal* (2000):

Cada año, cerca de cien mil jóvenes que solicitan estudiar el bachillerato son obligados a inscribirse en proyectos educativos que no les interesan y muchos no logran acceder a las universidades públicas. Desde 1974, el gobierno Federal no ha abierto una sola nueva institución universitaria en la Ciudad. Con el propósito de revertir esas tendencias, el Gobierno del Distrito Federal pondrá en marcha quince nuevas preparatorias que seguirán el modelo de alto nivel académico que opera ya en la Preparatoria Iztapalapa 1. Se creará, además, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (p. 29).

De esta manera se inició la construcción de 15 planteles más, se pensaba fincar un plantel por cada una de las delegaciones que constituyen a la Ciudad de México, no obstante, considerando que algunas de estas delegaciones poseen un mayor grado de marginalidad²⁵, de problemas de violencia y pobreza, así como desigualdades económicas y sociales que impiden el acceso de miles de estudiantes al nivel medio superior, es que se decidió que estos planteles fueran erigidos en estos lugares.

Por sus características de ubicación geográfica y nivel de vida de los habitantes, delegaciones como Benito Juárez y Cuauhtémoc no poseen planteles del *IEMS*, en tanto que los 15 planteles ya mencionados, y cuatro más que se crearon posteriormente se ubican en el resto de las delegaciones, incluso ante las necesidades de aquellas zonas que no se satisfacen con la creación de una sola escuela, es que delegaciones como Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero, Iztapalapa y Tlalpan poseen más de un plantel para una suma de 20 planteles en 14 delegaciones (Alavez, D. y Varela G., 2012).

²⁴ Hoy Ciudad de México.

²⁵ Según lo propuesto por Alavez y Varela (2012) con base en Ponce (1987): La alta marginación se considera como las áreas urbanas que “se caracterizan porque su población está sujeta a condiciones de desempleo y subempleo, carece de garantías laborales y de prestaciones; además, sus ingresos son eventuales y generalmente inferiores al salario mínimo legal” (p. 129).

Como se puede observar el *IEMS* surge dentro del contexto de la globalización y se funda con una total preocupación por cubrir las necesidades de la población juvenil en condiciones de alta marginalidad, de satisfacer el crecimiento de la matrícula de bachillerato en la Ciudad de México y el interés de éste mismo por contar con estudios de corte propedéutico con intenciones de llegar al nivel superior. En tales circunstancias el modelo educativo de esta institución y, de forma similar al bachillerato de la *UNAM*, ha crecido fuera de la *RIEMS* propuesta por la *SEP*, por considerar que “la excesiva rigurosidad metodológica para la construcción del modelo imposibilita el desarrollo de formas y métodos que permitan satisfacer las necesidades educativas ya expresadas” (IEMS, 2013, p. 2).

Es por ello que la flexibilidad se concibe como la condición primaria de este modelo que se configura a partir de tres ideales u objetivos básicos o como ellos mismos los llaman orientaciones. La *orientación filosófica*²⁶ parte de la concepción de que la realidad no es algo dado, sino un proceso dinámico de transformación que confluye en las dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales, por lo que la realidad puede ser concebida a partir de distintas lecturas de la misma. Por tanto, ve en el estudiante un agente activo para la construcción dialogada y participativa del futuro de la sociedad, iniciando por su entorno cercano o localidad; donde la educación forma un papel protagónico al:

contribuir a la formación de un hombre capaz de participar como miembro de una comunidad [...] construir consensos encaminados al bien común [...] la capacidad para aprender y enseñar a otros, comprensión de la diversidad social y cultural; sensibilidad ante los valores que guían la vida de los demás, y empatía para saber convivir con éstos (IEMS, 2013, p. 9).

En consonancia con lo anterior, la *Orientación Social* se enfoca en la construcción de un individuo capaz de transformar su realidad y la de su sociedad en una esfera de equilibrio, justicia e igualdad. Pretende que el sujeto mediante la educación solucione las problemáticas de su entorno desde una perspectiva colectiva, es decir, que considere no sólo su bienestar, sino también el de su

²⁶ Esta orientación es fundamental dentro de este modelo educativo, inclusive es evidente dentro de su plan de estudios, ya que es el único bachillerato en el país y, quizá, en América Latina, que tiene 4 materias de filosofía dentro del currículum obligatorio y una como materia optativa (Santoyo, F. 2013, p. 5).

comunidad. Lo anterior de cara a una realidad en la que el mundo globalizado y de corte neoliberal, ha procurado el individualismo y una competitividad mal enfocada, misma que debe modificarse ya que “Una política educativa que procure la sola aprehensión de los conocimientos tecnológicos, culturales humanísticos y científicos de una sociedad, sin considerar las diferencias entre los sujetos que la componen, no hace más que reproducir la desigualdad social” (IEMS, 2013, p. 11).

Por su parte, la *Orientación Pedagógica* busca criterios flexibles dentro de las teorías psicopedagógicas considerando que éstas fueron creadas para diferentes contextos histórico-sociales y que, por lo tanto, deben tomarse de éstas aquellos postulados o criterios que respondan a las necesidades actuales recuperando “lo más valioso de la tradición educativa”, resignificándola y dotándola de nuevos elementos y premisas que logren abatir los retos del mundo actual, en tanto que, “los procesos históricos adquieren relevancia en la medida que surge de lo cotidiano, ya que la realidad es una construcción social y cultural que parte del presente de los individuos y las colectividades” (IEMS, 2013, p. 12). De esta manera, hay dos criterios en los que sustenta su flexibilidad pedagógica: el primero es ser un bachillerato propedéutico que posibilite el desarrollo de una cultura general y, el segundo, refiere que los actores del proceso desplieguen experiencias educativas a partir de la interpretación y recreación del currículum formal y oculto, procurando el desarrollo de competencias, actitudes y valores.

Dicha orientación es fundamental en lo tocante a la enseñanza y aprendizaje de la Historia ya que éste se ha estructurado en tres ejes de formación: el crítico, científico y el humanístico; mismos que moldean el Plan de Estudios de la IEMS y que, por lo tanto, se enmarcan dentro de su programa de Historia.

La *formación crítica* es el primero de los objetivos planteados dentro de su proyecto educativo ya que éste incide en todas las áreas de conocimiento, permitiendo al estudiante ser autónomo, responsable frente a la toma de decisiones, considerando, ante todo, a los otros con quienes convive y crea el futuro. Ser crítico para la *IEMS* (2013) se logra a través del desarrollo de diversos componentes, en primer lugar, a partir de una actitud crítica, concebida como “la disposición auténtica

de búsqueda de la verdad”, se derivan cuatro componentes más: el dominio del campo u objeto de la crítica, la capacidad y hábito de vigilancia epistemológica, la capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural y la capacidad y hábito de contextualización histórico-social (IEMS, 2013, p. 18).

Por su parte, la *formación humanística* entendida como un tipo de conciencia eminentemente social, por medio de la cual el alumno desarrolle valores morales y principios éticos mediante el aprendizaje científico y estético de la humanidad. De tal manera que pueda percibir y comprender “que todos los seres humanos comparten vida, destino y emociones por el hecho de pertenecer a una especie que trasciende su momento y lugar (de ahí la necesidad de informarse acerca de diversas culturas)” (Alavez, D. y Varela G., 2012, p. 136). Como podemos ver, en este modelo el valor de la conciencia histórica y de lo histórico en sí, es sumamente importante, en tanto que concibe a la Historia, no sólo como una maestra de vida, sino como una transformación de lo que comprendemos como lo humano y sus diversas formas de vincularse con el mundo en tiempo y espacio.

Por su complejidad, el modelo del *IEMS* (2013) considera como fundamentales el desarrollo de los siguientes componentes para el logro de la formación en humanística: actitud y conocimientos axiológicos, conciencia humanística (histórica y social), conciencia ética, disposición y capacidad de actuación moral, sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas, capacidad de expresión artística, capacidad de interacción social eficaz y responsable, capacidad de expresión oral y escrita, y el hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado (pp. 19-20).

Finalmente encontramos la *formación científica*. De forma similar a la formación crítica, ésta se sustenta en una actitud frente al aprendizaje, las formas de pensamiento y la toma de decisiones, ya que el desarrollo de sus componentes se sustenta en una actitud científica en la que la duda sistemática y la labor de indagación e investigación auxilie al estudiante sobre la seguridad y el conocimiento de sí mismo; “la desmitificación de los grandes científicos y de la ciencia misma” mediante el aprendizaje de: la cultura científica general, el conocimiento sólido de

algunas ciencias particulares y la capacitación para la investigación científica (IEMS, 2013, p. 21).

Este último punto también es fundamental dentro de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, puesto que este modelo concibe la ciencia desde una postura flexible, en transformación, donde todas las posibilidades y argumentos se sometan a diferentes criterios de análisis para el conocimiento de los procesos y estructuras de lo científico. Por tanto, da apertura al aprendizaje de todas las disciplinas, incluida la Historia, como saberes con bases científicas, pero también humanísticas; mismas que potencian las habilidades críticas de los estudiantes.

Estos ejes formativos se obtendrán a partir de los conocimientos aprendidos en las dos áreas de estudio. La primera referente al ámbito disciplinar, que como su nombre indica, está compuesto por todas las competencias propias de la disciplinas de estudio; debido a su complejidad y características en este proyecto educativo, las áreas disciplinares se subdividen en conformidad con los ejes de formación en el área de humanidades²⁷ centradas en el estudio de todo lo humano en tiempo y espacio; así como el área de ciencias²⁸ que pretende el acercamiento del alumno a los métodos y principios para el desarrollo del pensamiento lógico.

El segundo ámbito de estudio, es el denominado como áreas complementarias, las cuales se dividen en asignaturas prácticas²⁹ que se orientan al desarrollo de competencias comunicativas y las asignaturas optativas que profundizan la formación disciplinar al permitir que el estudiante pueda ahondar en el ámbito profesional y para transformar su propia localidad mediante campos de estudio como la “salud, educación, medio, ambiente, organización, cooperativismo, entre otros” (IEMS, 2013, p. 23).

²⁷ Las disciplinas correspondientes a esta área son: Artes Plásticas, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura; y Música.

²⁸ En esta área se encuentran las asignaturas de: Biología, Física, Matemáticas y Química.

²⁹ En esta área se contempla el estudio de asignaturas como: Computación, Inglés, Planeación y Organización del Estudio.

Como podemos observar, este proyecto educativo de forma similar al de la *RIEMS*, está basado en el desarrollo de competencias. Ambos modelos pretenden que el proceso de enseñanza y aprendizaje se traduzca o refleje a partir de los saberes: el *saber que*, el *saber hacer*, en un *saber ser* y en un *saber convivir*. Para el caso de la *IEMS*, su enfoque traduce esas competencias en los ejes de formación (crítico, humanístico y científico) que se desarrollan de forma gradual en los semestres de estudio. En cambio, para la *RIEMS*, todas las competencias (genéricas, disciplinares y profesionales) se desenvuelven de forma permanente y vinculada.

Por ejemplo, para la *IEMS* las competencias básicas³⁰ deben desarrollarse durante los primeros dos semestres del bachillerato, por medio de su aprendizaje en el tercero y cuarto semestre se pretende que desarrollen el pensamiento crítico, humanístico y científico ya como profundización disciplinar³¹; mientras que en los últimos semestres se avocan al aprendizaje de los saberes prácticos³² representados en campos formativos para la intervención de su contexto social.

Uno de los grandes aportes de este modelo educativo es la visión y el perfil que posee del docente, al considerar que “el papel del docente en el Proyecto Educativo se concibe más allá de los límites que impone el enfoque constructivista que lo limita al papel de facilitador del conocimiento” (IEMS, 2013, p. 13). Por tanto, concibe a éste en tres niveles: como docente, investigador y tutor-asesor; cuyas responsabilidades son brindar las asesorías académicas pertinentes para el

³⁰ Según se menciona en la *Fundamentación del Proyecto Educativo* del IEMS (2013) las competencias básicas son: aprender a leer bien y comprender la lectura que realicen; el desarrollo de habilidades para la búsqueda y organización de información; el razonamiento lógico-matemático; así como la adecuada expresión oral y escrita (p. 23).

³¹ Se considera que ya con las competencias básicas desarrolladas se profundiza en competencias de pensamiento crítico (o disciplinares), las cuales se orientan a: la identificación de procesos históricos, al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de una noción más completa de los métodos científicos; desarrollo de la investigación; identificación de los elementos formales de una obra plástica, la comprensión y resolución de problemas matemáticos de mayor grado de dificultad; la interpretación de textos en inglés; así como el desarrollo de argumentos sobre situaciones determinadas (IEMS, 2013, p. 23).

³² Estas competencias consideran la aplicación de las competencias humanísticas, científicas y críticas por medio de las asignaturas optativas elegidas por el alumno con base en sus propios intereses y habilidades (IEMS, 2013, pp. 23-24).

desarrollo de las competencias en los estudiantes dando seguimiento y acompañamiento para:

[...] identificar factores que ponen en riesgo la continuidad y permanencia de los estudiantes en la escuela; evaluar los aprendizajes; trabajar de forma colegiada con los docentes-tutores de su disciplina; realizar su planeación personal y colectiva con sus pares, y participar activamente en su propia formación y desarrollo docente (IEMS, 2013, p. 24-25).

De tal manera que los docentes se reúnen semanalmente con los docentes-tutores de su misma disciplina o área para compartir experiencias, socializando sus avances, preocupaciones y creando nuevas estrategias de aprendizaje de forma colaborativa para la evaluación del desempeño de los estudiantes. Además, los docentes cuentan con horas de asesoría para los estudiantes que así lo requieran, dando una atención más personalizada que procure que los alumnos alcancen los objetivos planteados durante el semestre. Con ello, se pretende que el docente-tutor sea más que un facilitador o transmisor de conocimientos, sino que constituya “un ejemplo intelectual y moral para los estudiantes y la de transmitir experiencias que hacen más expedito el proceso de aprendizaje” (IEMS, 2013, p. 26).

El programa de Historia del IEMS

Como se ha podido observar hasta ahora, para el IEMS la formación del pensamiento crítico y reflexivo es esencial, en donde el programa académico de la disciplina de Historia no es la excepción. De hecho, es una de las materias consideradas como esenciales para la formación humanística y crítica en tanto que permite a los estudiantes ser agentes de cambio.

El programa de Historia propuesto por el IEMS posee algunas particularidades que pretendemos esbozar a continuación con la finalidad de distinguir algunas de sus virtudes y limitaciones; además de proporcionar al lector un acercamiento al programa y la unidad trabajada en esta investigación.

En primer lugar, es preciso mencionar que la materia de Historia en este modelo, se caracteriza por pretender que el estudiante relacione “los conocimientos históricos con su presente, a partir de la investigación, para tener como resultado una *Historia Viva*, vivenciada, que genere cuestionamientos” (Sistema de

Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, p. 97). Es por esto que el alumno debe ser un participante activo en la construcción de su propio conocimiento, mediante la reflexión que le dará acceso al cuestionamiento sobre su vida misma y su intervención en los procesos históricos de los que forma parte, incidiendo con ello en su entorno social.

En tal sentido, toma como prioridad el presente para la conformación de los discursos históricos del estudiante, al estimar que esta vía de análisis “le proporciona a la historia un carácter práctico” (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, p. 98). Con base en esto, es que estructura su programa de Historia a partir de una visión retrospectiva; es decir, que las temáticas y contenidos se establecen desde los contextos más próximos a los procesos históricos más alejados.

La materia de Historia se imparte en cuatro semestres, iniciando con la época contemporánea durante el tercer semestre (segundo año) y finalizando con la antigüedad en sexto semestre (tercer año). A razón de ello y, con la finalidad de abordarla desde una perspectiva global, la disciplina se imparte a lo largo de los cuatro semestres vinculando tanto la Historia Universal, como la Historia de México; pues consideran que éstas “se fusionan para explicar y comprender procesos comunes donde no se anulan las particularidades históricas de cada país o región, sino que se complementan” (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, p. 99).

Es importante mencionar que, si bien esta propuesta resulta atractiva en muchas cuestiones como permitir al alumno tener un acercamiento a la Historia mucho más próximo y desde una perspectiva de la cotidianidad de los procesos históricos, dentro de los programas de la materia esta secuenciación del presente al pasado no se hace patente en todos ellos. Por ejemplo, en el programa de Historia I podemos ver que efectivamente se inicia con el método de investigación de la Historia para después aproximarse a los procesos históricos y movimientos sociales de la Globalización y el Neoliberalismo, finalizando con el contexto de la Guerra Fría. En tanto, en Historia II se inicia cronológicamente con la Ilustración y la

Revolución Francesa para concluir el programa con los procesos históricos de la primera mitad del siglo XX. Esta perspectiva cronológica prevalece en las dos asignaturas, Historia III y IV (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, pp. 101-115).

Si consideramos entonces, que en tres de las cuatro materias prevalece la secuenciación de contenidos del pasado al presente y sólo en una de ellas puede evidenciarse la visión retrospectiva, el programa de Historia no logra satisfacer del todo las pretensiones manifestadas como objetivo. En muchos sentidos, es comprensible esta conformación temática, la misma causalidad, los discursos históricos y las formas de enseñanza de la Historia que hasta ahora se han venido realizando siguen de forma general esta consecución; lo que complica que el docente pueda explicar y crear situaciones didácticas en retrospectiva. No obstante, lo cierto es que, aunque estos programas vayan en orden cronológico, el docente a partir de sus prácticas y planeaciones didácticas puede plantear problemáticas que cumplan con el objetivo del IEMS en cuanto a la enseñanza de la Historia.

Pongamos un breve caso, si como docente deseo abordar el tema de la Revolución Mexicana mediante esta visión retrospectiva, es posible plantear el método de casos considerando por ejemplo, la situación de los campesinos y la agricultura actualmente, o las características laborales y obreras contemporáneas; de tal manera que, mediante el análisis de fuentes los estudiantes vayan indagando qué fenómenos del pasado han tenido como consecuencia las disposiciones vigentes y en el mejor de los casos, contribuir con propuestas de cambio o transformación del proceso histórico del que son partícipes. De esta manera es posible dotar de alguna manera de ese carácter práctico y de utilidad que espera la institución inculcar por medio de la Historia.

Siguiendo con el análisis, encontramos que posiciona su enseñanza desde la perspectiva de la *Historia Viva* pues esta concepción de la disciplina supone colocar el presente como centro de análisis, facilitando el desarrollo de conocimientos significativos en los estudiantes por su cercanía y familiaridad, revalorando la vida cotidiana e incorporar “a individuos y grupos que durante mucho

tiempo permanecieron fuera del análisis histórico” (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, p. 98). De esta manera hace explícita su inclinación por un aprendizaje de lo histórico con base en las propuestas de la corriente historiográfica de los *Annales*, abocándose en la enseñanza de “procesos históricos de larga duración”; donde los procesos históricos se comprendan como una totalidad, tratando de estructurar sus contenidos de forma distinta a la división temporal que tradicionalmente se utiliza (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, p. 99).

Por otra parte, el programa plantea como meta final que el estudiante “desarrollará su conciencia histórica, a través de la investigación e interpretación de procesos históricos con una actitud crítica” (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, p. 101). Es por ello que hace énfasis en que el proceso de aprendizaje de la Historia y por tanto, de lo histórico, debe realizarse mediante los procedimientos de investigación y la evaluación de fuentes diversas, desde textos históricos, hasta objetos de uso cotidiano, de manera que los estudiantes pueden identificar la complejidad y multiplicidad discursiva que se genera a través de la problematización, interpretación y explicación de los procesos históricos, promoviendo actitudes como el respeto y la tolerancia de la multiculturalidad, evitando “un aprendizaje basado en la repetición y memorización de datos del pasado” (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, pp. 99-100).

Considerando lo anterior, me adentraré al programa de Historia I, ya que fue el utilizado durante la aplicación de esta estrategia didáctica. Concretamente esta asignatura lleva por título *Invitación a la Historia: Historia Viva*, el cual tiene por objetivo general que el alumno identifique conceptos y fuentes históricas para la interpretación, desde el presente, de los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX y las problemáticas actuales que relacionará con su vida cotidiana, en la construcción de proyectos de Historia Viva. Todo ello mediante la profundización del trabajo del historiador, las herramientas, técnicas y fuentes de estudio del

mismo, de forma que el alumno se convierta en un aprendiz de historiador (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, pp. 102-103).

De modo que, el programa incita a los estudiantes a que mediante el aprendizaje de la materia:

[...] buscaremos en nuestro pasado, en aquello que llamamos y que pregonamos, partiendo de nuestras necesidades, intereses y aspiraciones [...] En este ir y venir de la historia, iremos a lugares cercanos y lejanos para comprender cómo otros hombres han construido su propia historia y lo que nos vincula con ellos [...] descubrimos que la historia está en todas partes, no sólo en los libros, y que cada uno de nosotros somos sus principales protagonistas (Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, pp. 102-103).

De manera general, la estructura y secuenciación del programa de Historia I se orienta a partir de cinco componentes: el objetivo de aprendizaje, los contenidos básicos, la caracterización de los mismos, una propuesta de estrategia de enseñanza para cada objetivo y las actividades de aprendizaje. Para ejemplificar, partamos del desglose del segundo objetivo que propone el programa:

Objetivo	Contenidos básicos	Caracterización	Estrategia de enseñanza	Actividades de aprendizaje
- Interpretará el presente a través de la identificación de algunos aspectos de procesos históricos de 1968 a la fecha, así como el manejo de fuentes, para reconocerse como sujeto de la historia y desarrollar su proyecto de Historia Viva.	- Jeans, Coca Light, Made in China: La cultura global (1989-a la fecha). 1. Mi entorno a través de la historia oral. 2. Problemáticas actuales desde la entrevista. 3. La cultura global en el periódico y otros medios de comunicación. - De la llegada a la luna, a los satélites espaciales: "Los que se alinearon" (1989-1968). 1. Movimientos sociales y diversidad de manifestaciones a través de las fuentes de la	- Ubica temporal y geográficamente los procesos históricos de 1968-2000. - Reflexiona sobre la globalización y neoliberalismo y las repercusiones en su vida cotidiana a través del estudio de procesos históricos (1968-2004). - Identifica la tolerancia como valor para comprender la diversidad de manifestaciones del otro: la mujer,	- Trabajo individual y colectivo: Observación del entorno e identificación de productos mexicanos que se consumen. - Proporcionar lecturas de enfoque cultural breves, que permitan al estudiante conocer los procesos. - Trabajo individual: Análisis de Mensajes publicitarios en medios de comunicación como la TV.	- Entrevista algunos miembros de su comunidad para conocer las implicaciones de los procesos de globalización y neoliberalismo. - Comenta, resume, y/o subraya las lecturas realizadas en clase. - Analizan, critican lo que escuchan en los medios de comunicación. - Reflexiona sobre los elementos culturales de la película.

	<p>historia y su ubicación en el tiempo.</p> <p>2. La transición económica y el neoliberalismo.</p>	<p>lo indígena, la homosexualidad</p> <p>- Elabora proyecto de Historia Viva.</p>	<p>- Proyección de video: "Rojo Amanecer".</p> <p>- Trabajo individual:</p> <p>Lectura: Agustín, José, <i>Tragicomedia mexicana</i>. Planeta, México, 1990.</p> <p>- Trabajo hemerográfico.</p> <p>- Asesorar la investigación y elaboración del proyecto de Historia Viva.</p>	<p>- Relaciona la lectura con las actividades de los jóvenes en la actualidad.</p> <p>- Búsqueda de movimientos sociales civiles en material hemerográfico.</p> <p>- Utilización de las fuentes históricas y herramientas como árbol genealógico, líneas del tiempo, entrevistas en su proyecto de Historia Viva.</p>
--	---	---	---	---

Cuadro 2. Ejemplo de secuenciación y contenidos trabajados en el segundo Objetivo del Programa de Historia I. Fuente: Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, mayo, 2005, pp. 104-105.

Dentro de esta propuesta de secuenciación de contenidos, llama la atención en primer lugar el abordaje de los temas históricos que se proponen, como puede observarse incluso en los títulos de los subtemas, efectivamente hay una fuerte inclinación hacia los aspectos culturales, sociales y de vida cotidiana, sin que esto exima retomar los aspectos de corte político o económico, aunque así lo parezca, dada su enunciación dentro de la secuencia. En ésta se destaca el objetivo de aprendizaje que se pretende lograr, para lo cual hace una clara distinción entre las actividades que ha de realizar el alumno y aquellas destinadas al docente. Sin embargo, vale la pena cuestionar si es que éstas logran efectivamente el objetivo mencionado.

En este caso particular, si se desea que el alumno interprete el presente mediante la identificación de algunos aspectos históricos de 1968 a la fecha, a partir del manejo de fuentes y que el producto de dicha interpretación sea reconocerse como sujeto de la historia; la caracterización de los procedimientos, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje, se quedan muy escuetos para lograr este objetivo. Por ejemplo, dentro de la caracterización hay un fuerte enfoque declarativo,

a pesar de que se enuncien procedimientos, puesto que, éstos están enfocados al aprendizaje de conceptos y contenidos temáticos, más que al aprendizaje de análisis y crítica de las fuentes que lograrán la interpretación.

A pesar de que se presentan algunos procedimientos como la ubicación temporal, el análisis de textos mediante subrayado, lo cierto es que cada uno de estos procedimientos no especifican los procesos inmersos en los mismos y cómo estos serán adquiridos, puesto que las estrategias y actividades sugeridas siguen teniendo un enfoque declarativo, lo que puede provocar que los productos o evidencias de aprendizaje de los alumnos, repitan o reproduzcan ideas más que su crítica e interpretación de las mismas.

Por ejemplo, al indicar que el alumno realiza una crítica sobre medios publicitarios, o una reflexión sobre elementos culturales dentro de una película, no sustenta las bases para las mismas, se da por hecho que los alumnos ya saben hacerlo, cuando las estrategias debieran partir de enseñar al alumno cómo reflexionar, ser crítico y analítico partiendo de lo que el mismo estudiante ya sabe. El hecho de que proporcione un texto sobre el movimiento del 68 no quiere decir que el alumno posea las bases teóricas y metodológicas para realizar una crítica con base en argumentos, lo que inclinará el aprendizaje a la reproducción de datos.

Por otro lado, aunque la organización de los contenidos temáticos aparece de forma retrospectiva, como ya se ha hecho mención más arriba, las actividades y estrategias parecieran nuevamente tomar el pasado como centro más que el presente. Si bien es cierto que las actividades de aprendizaje pretenden que el alumno relacione todos los hechos históricos con su impacto actual y específicamente con su propia vida, nos parece que hay pocos elementos enunciados para orientar al docente en cómo enseñar a los estudiantes esta vinculación, que nuevamente, deriva en la carencia de enunciación de los procedimientos que implica “interpretar”, “analizar”, “criticar” o “identificar” las relaciones causales que permitan al alumno asumirse como ser histórico. Por ello, consideramos como posibilidad cambiar las estrategias de enseñanza partiendo igualmente del uso de evaluación de fuentes, pero mediante el Aprendizaje Basado

en problemas, por Proyectos o mediante el método de casos y trabajos de tipo antropológico en los que se planteen problemáticas actuales que los estudiantes poseen en la actualidad y que, puedan vincularse directamente con los hechos históricos referidos, de modo que implique ir del presente al pasado.

Otra cuestión destacada es que la evaluación del aprendizaje queda fuera de la secuencia. No hay mención alguna a cómo se realizará ésta, ni las pautas básicas que permitan orientar al docente como clarificar, retroalimentar y ponderar los avances de los estudiantes. En efecto, se menciona la realización de un proyecto de investigación sobre la vida del estudiante, su *Historia Viva*; no obstante, si se pretende que el alumno realice éste debidamente, obteniendo con ello una interpretación de las implicaciones históricas en su vida misma, es necesario que las estrategias del docente se enfoquen en la enseñanza de los procedimientos de investigación, búsqueda y análisis de información, criterios de fiabilidad del uso de fuentes y la narración histórica; por mencionar algunos. Mismos que, deben ser evaluados en la ejecución del proyecto y no sólo en la entrega de este.

Sobre esta misma cuestión, vale la pena hacer un paréntesis para aludir que dentro del modelo educativo del IEMS, no se hace uso de la calificación tradicional numérica que es comúnmente utilizada en otras instituciones, sino cualitativa, en la que se señala con una letra que indique si el objetivo o la materia ha sido cubierta o no. Dicha evaluación, según menciona la *Fundamentación del Proyecto Educativo* (2013), se realiza en tres momentos: el diagnóstico, la formativa y la compendiada, con la estricta finalidad de retroalimentar tanto al estudiante como al docente en sus propias prácticas (pp. 30-32). Sin embargo, podemos ver que fuera de este documento, dentro del programa de Historia no hay referencia a las formas y estrategias de evaluación en absoluto, dejando total libertad al docente para realizarla con sus propios medios; no obstante, si bien el programa realiza sugerencias sobre el abordaje de contenidos y el logro de objetivos, debiera hacer mención a las formas de evaluarlos.

Finalmente, a manera de conclusión de este apartado, nos parece prudente mencionar que tanto en el programa del IEMS como el COLBACH enuncian los

procedimientos y más vagamente aún las actitudes deseadas para que el alumno evidencie o aprenda; sin embargo, en ninguna de las dos secuencias que observamos más arriba, se proporcionan las pautas de los procesos implicados para que un estudiante pueda ser crítico, o que aprenda a ser tolerante. Si a ello sumamos la gran carga horaria y de estudiantes que la mayoría de los profesores tenemos, o ya sea por falta de tiempo, de interés o ignorancia, muchos de los docentes podemos caer en la tentación de terminar reproduciendo las propuestas de los programas en lugar de indagar mucho más para el logro efectivo de nuestros objetivos como enseñantes.

Evidentemente supone un trabajo titánico ser un docente-investigador-historiador, en tanto que debe preparar las clases que impartirá, seleccionar los materiales y fuentes históricas a trabajar con los alumnos, ya sea que él mismo elija aquellas que le parezcan suficientes e indicadas para el desarrollo de la competencia o, que el docente enseñe al estudiante los procesos de búsqueda, selección, lectura, crítica y análisis de fuentes para que ellos mismos lleven el material de trabajo a clase. Si se considera esta última opción, el docente entonces tendrá que investigar a profundidad los contenidos temáticos en diversas fuentes para su propio conocimiento y un mejor acompañamiento del alumno; así como los procedimientos a detalle de la habilidad que el estudiante aprenderá, de forma que, si como se menciona en los ejemplos analizados, se pretende que el alumno interprete o sea crítico y reflexivo, se debe indagar en diversas fuentes qué es interpretar, argumentar, criticar y reflexionar; además de profundizar en cuáles son los procedimientos cognitivos envueltos en su desarrollo para entonces planear las actividades de aprendizaje pertinente; misma situación que habrá de aplicarse para los contenidos actitudinales.

Tal parece que, a pesar de renegar de los saberes enciclopédicos, lo considerado trascendental para la enseñanza y aprendizaje de la Historia, siguen siendo esos saberes declarativos y no los medios para el *saber hacer* y el *saber ser* en los que tanto se avala el modelo por competencias y que el aprendizaje de la Historia puede proporcionar. Generando con esto más la reproducción de valores,

saberes y conocimientos en general, que la concepción de nuevas propuestas de cultura para la resolución de problemáticas de la actualidad de forma crítica y reflexiva.

Con este breve análisis sobre el contexto en que realizamos la puesta en práctica de esta investigación, más que enlistar la gran cantidad de fallas que presenta el modelo educativo, que no era el objetivo —ni pretendemos convertir este escrito en un muro de lamentos—, consideramos estas circunstancias como áreas de oportunidad.

En el siguiente capítulo se aborda la propuesta de enseñanza mediante la cual tratamos de potenciar aquellas cuestiones que han estado relegadas, como lo procedimental y actitudinal, a la vez que implementar estrategias distintas a las que tradicionalmente utilizamos dentro de nuestras propias experiencias, situaciones que son el punto de partida para la propia retroalimentación; al mismo tiempo que proporcionar al lector un ejemplo que retome la creación de secuencias de enseñanza y aprendizaje conjugando los saberes teóricos de la didáctica de la Historia y su puesta en práctica.

Capítulo 4

Diseño, implementación y evaluación de la estrategia didáctica

El presente capítulo está dedicado a la explicación del método de investigación que, a su vez, es una estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la Historia a partir del uso de dilemas, cuya finalidad es en primer lugar, implementar una propuesta de enseñanza y aprendizaje que tiene como principal objetivo el desarrollo de la conciencia histórica y moral para favorecer el pensamiento reflexivo, crítico y moral de los estudiantes a partir de la conjugación de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales como un conjunto de saberes integrados como alternativa para la educación para la paz desde la *noviolencia*.

Es ante todo una propuesta metodológica que pretende vincular la teoría de la conciencia histórica y el desarrollo moral, así como el posicionamiento psicopedagógico e historiográfico inmerso en el amplio campo de la didáctica de la Historia como práctica educativa dentro del aula. Por tanto, dicha propuesta está sujeta a reinventarse, ajustándose a las necesidades de todos aquellos docentes e interesados quienes estas líneas consulten.

Como parte medular de este apartado, se muestra el proceso de planeación de la estrategia didáctica, el relato detallado de cada una de las sesiones aplicadas; considerando la construcción de los materiales didácticos utilizados, la justificación y manejo para su implementación. Dejando para el capítulo quinto la descripción y análisis de resultados, con ello, marcar pautas a través de las cuales es posible continuar con la formación docente, sin olvidar que éste es un trabajo permanente.

Método

La exploración realizada en el primer capítulo de esta investigación sobre los postulados de la educación para la paz considerando las ideas de Galtung (2014), así como la Conciencia Histórica partiendo de los postulados de Jörn Rüsen (2014) enfocado en las competencias narrativas, así como el Desarrollo Moral por Lawrence Kohlberg (1997); nos permitieron particularizar en dichos procesos a partir de los cuales se construyó el procedimiento de la propuesta didáctica a fin de que

el estudiante pueda no sólo vincular el pasado con su presente, sino crear orientaciones futuras por medio de la interpretación del pasado motivando la toma de decisiones con sentido crítico-reflexivo del sentido histórico y su impacto en la sociedad futura.

Asimismo, se retoma la propuesta de Cristòfol Trepàt (1995) y de María Auxiliadora Schmidt (2017), abordado en el segundo capítulo, sobre la enseñanza y aprendizaje de procedimientos en Historia como vehículo integrador de los saberes declarativos, procedimentales y actitudinales enfocados en el análisis de fuentes históricas para la resolución de un dilema sobre la narcocultura, el cual permitió abordar el proceso de Neoliberalismo y Globalización. Mismo que se retomó debido a que es un asunto no solo vigente o de interés para los estudiantes, sino que tiene relevancia social, económica y política, sus orígenes se pueden rastrear. Es un tema provocativo y actual que despierta en los estudiantes inquietud y curiosidad, por lo que permite a los jóvenes reconocer la aplicabilidad del aprendizaje de la Historia como una alternativa de reflexión y crítica del mundo actual.

Participantes

Colegio de Bachilleres Plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco”

El grupo 454 del turno vespertino del COLBACH plantel 18 “Tlilhuaca-Azcapotzalco”, a cargo del Mtro. J. C. S. M.³³ tuvo a bien recibirnos para la realización de esta experiencia. Dicha materia se impartió los días miércoles en un horario de 5:00 a 7:00 pm y los jueves de 6:00 a 7:00 pm. La matrícula inscrita en este grupo fue de 30 alumnos, aunque en las sesiones prácticas asistieron en promedio 25 y 28 alumnos en cada clase, de los cuales 15 hombres y 13 mujeres, cuya edad oscilaba entre los 15 y 17 años.

De forma general, en cada una de las sesiones los alumnos se mostraban atentos y tranquilos por lo que no fue necesario que se insistiera para la realización de actividades y comprender las explicaciones, bastaba con una pequeña llamada

³³ Licenciado en Historia y Maestro en Docencia para la Educación Media Superior con especialidad en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

de atención para que se mantuvieran en sintonía con la clase. Cuando ésta se tornaba expositiva podían estar en silencio durante 30 minutos aproximadamente, aunque en general, hablaban y se distraían poco, se manifestaban participativos. Una pequeña parte del grupo se mostraba apático, pero los demás presentaban facilidad para involucrarse en las discusiones en clase, por lo que se implicaron con las temáticas abordadas.

Durante la realización de las actividades que se cumplieron en esta propuesta didáctica, que casi por completo se efectuaron mediante aprendizaje colaborativo; debimos estar atentos y turnándonos entre los equipos para verificar sus avances, después se socializaban para que los alumnos manifestaran los aprendizajes adquiridos, además de, aprender a dialogar y participar activamente. En estas situaciones, los alumnos se mostraron receptivos a las actividades y sólo se necesitó de insistir en algunas ocasiones para evitar que los alumnos se distrajeran y pudieran completar los objetivos de la sesión.

Instituto de Educación Media Superior Plantel Iztapalapa

En cuanto al grupo en que se efectuó la propuesta dentro del IEMS, se llevó a cabo en la asignatura de *Historia I* perteneciente al tronco común del plan de estudios y que se imparte en el segundo año (tercer semestre) y es de carácter obligatorio. La Mtra. N. C.³⁴ nos brindó la oportunidad de compartir con ella la intervención docente con el grupo 311 del turno matutino los días miércoles en un horario de 10:30 am a 12:00 pm y los viernes de 9:30 a 11:00 am. El registro de alumnos inscritos en este grupo era de 30, aunque tanto en las observaciones, como en la aplicación de la estrategia, la asistencia del grupo se mostró muy irregular. Por ejemplo, en la primera sesión que se impartió acudieron 19 alumnos, 11 mujeres y 8 hombres; pero finalmente fueron 15 los que asistieron con regularidad a las clases; de éstos 10 son mujeres y 5 hombres. Su edad fluctuaba entre los 16 y 18 años.

El grupo 311 estaba conformado por recursadores como de alumnos regulares; no obstante, aquellos alumnos que se mostraron constantes y que

³⁴ Licenciada en Historia del Arte por la Universidad Iberoamericana y Maestra en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

completaron los objetivos fueron en su mayoría alumnos regulares. Además, como se verá más abajo en los resultados de la práctica, eran en principio un grupo muy irregular, tanto en la asistencia, como en los niveles de desempeño. Desde el inicio de las sesiones, los estudiantes se mantenían muy atentos a las clases, podían permanecer en completa atención hasta una hora de clase en forma expositiva; no obstante, se mostraban muy apáticos y poco participativos cuando se solicitaba que manifestaran dudas o que aportaran con sus propios conocimientos, ideas o ejemplos. Sin embargo, poco a poco y con las estrategias necesarias fueron involucrándose cada vez más dentro de las actividades en clase, que como ya se mencionó, se realizaron de forma colaborativa.

Por estas razones, la intervención requirió de un compromiso mucho más fuerte con el grupo, de forma que se pudiera alentarlos para que asistieran a las clases, participaran en todas las sesiones y tuvieran un interés genuino en el desarrollo de las actividades; ello favoreció en gran medida que los estudiantes se mostraran receptivos y se cumplieran con los objetivos planteados como se verá más adelante.

A continuación, en el siguiente capítulo nos adentraremos a detalle en las consideraciones generales para la realización del plan de clase y la secuenciación de la misma; tratando de explicar cómo en dicha planeación se vincularon tanto la teoría de la conciencia histórica, el desarrollo moral, así como el posicionamiento psicopedagógico de la educación para la paz mediante el trabajo con dilemas para el análisis histórico; lo cual justifica los objetivos que la misma planeación plantea y que después en el apartado de resultados serán los que se analicen.

Diseño y Planeación de la estrategia didáctica

La planeación que se desarrolló para esta propuesta es la misma para los dos grupos, aunque la secuenciación y la puesta en práctica tuvo algunas modificaciones con relación al desempeño de cada uno de ellos, considerando sus necesidades, así como sus intereses. Además de que, cada uno tiene diferente organización horaria, por lo que en algunas sesiones se avanzaba más en un grupo que en otro o viceversa.

Para la planeación (Anexo B: Planeación) de esta práctica, se tomaron en cuenta varios aspectos. El primero de ellos fue aprovechar el interés sobre un tema tan actual, como es la problemática sobre el narcotráfico y la narcocultura que está sumamente presente en la vida cotidiana de los estudiantes y llama mucho su atención. De tal manera que, éste pudiera potenciar esas inquietudes y enfocarla hacia la evaluación de fuentes. De esta forma, dotaba de sentido a la Historia, más allá de considerarla un gabinete de curiosidades sobre el pasado y generar en el estudiante la reflexión y crítica sobre este proceso histórico del que forma parte.

Asimismo, se plantearon tres retos principales: crear una secuencia didáctica que tuviera como eje principal el desarrollo de la conciencia histórica y moral del estudiante con base en las teorías analizadas en el primer capítulo de esta investigación; un segundo desafío era la realización de estrategias que privilegiaran la enseñanza y aprendizaje de procedimientos en Historia, pues, como vimos líneas antes los programas de estudio enfatizan la enseñanza de contenidos declarativos y dan pocas pautas para el aprendizaje de procedimientos y actitudes; esto nos permitiría abordar el tercer reto, al conjuntar la gran cantidad de contenidos temáticos que debían tocarse en doce sesiones³⁵, desde un enfoque procedimental y contextualizado, es decir, que tuviera relación con los intereses de los alumnos. De esta manera, abordar estos tres retos nos concederían enfocar la enseñanza de la Historia desde la educación para la paz. Con base en ello se planteó el cronograma de trabajo (Anexo A).

Con base en lo anterior, se planteó, ante todo, la necesidad de que los alumnos pudieran concebir la Historia como una disciplina útil dentro de su vida cotidiana, que no tuvieran una percepción de la misma como aburrida y como una serie de datos inconexos. Se buscaba además que se involucraran activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que tuvieran un papel más protagónico, que ejercitaran la lectura y escritura como parte del análisis de fuentes, en cuanto a lo

³⁵ Es importante mencionar que, debido a cuestiones ajenas a la profesora, en el grupo 454 del COLBACH plantel 18 se tuvo que aumentar una sesión más de clase, por lo que al final fueron trece sesiones y no doce como estaba planeado.

actitudinal, se esperaba desarrollar la participación oral, la emisión de juicios valorativos y argumentados, así como el trabajo colaborativo.

Es necesario mencionar, que donde se sufrieron mayores problemáticas fue en la delimitación de los temas a trabajar, pues a pesar del paralelismo de las temáticas en cada uno de los programas, cada uno refería un abordaje distinto. No obstante, se decidió aproximarse a los mismos a partir de la conceptualización del Neoliberalismo y la Globalización para vincularlos al fenómeno de la Narcocultura y, con ello, involucrar el análisis de fuentes, mediante el cual se tocaron los contextos y procesos históricos políticos, económicos, sociales y culturales implicados; circunstancias que definieron en gran medida la selección de fuentes a utilizar; con el propósito de que el estudiante recurriera a las mismas en la resolución de un dilema que detonaría todos los aprendizajes.

Finalmente, los contenidos declarativos que se retomaron del programa de cada institución fueron los siguientes:

Bloque y subtemas utilizados del Programa de Historia de México II del COLBACH	
Bloque:	De la crisis capitalista a la globalización (1982-2000).
Temas específicos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. La modernización Neoliberal en México en el marco de la globalización. 2. Las contradicciones sociales generadas por el Estado Neoliberal: Reformas política y social. 3. Los cambios socioculturales en el México de finales del siglo XX.

Bloques y subtemas utilizados del Programa de Historia I del IEMS	
Bloques:	<ul style="list-style-type: none"> - Jeans, Coca Light, Made in China: La cultura global (1989-a la fecha) - De la llegada a la luna, a los satélites espaciales: "Los que se alinearon" (1989-1968)
Temas específicos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi entorno a través de la historia. 2. Problemáticas actuales. 3. La cultura global, el neoliberalismo y el papel del Estado mexicano. 4. Diversidad de manifestaciones a través de las fuentes de la historia y su ubicación en el tiempo.

Considerando lo anterior y a partir de los propósitos planteados por cada uno de los programas para estas unidades temáticas³⁶, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- El alumno asumirá una postura crítica, reflexiva y moral frente al neoliberalismo y la globalización mediante el análisis de dilemas y la evaluación de fuentes para su resolución, con la finalidad de que desarrolle su conciencia histórica y moral frente a un proceso histórico del que forma parte.

Objetivos Específicos:

- Identificará su postura inicial frente al proceso histórico del neoliberalismo mediante la resolución de un dilema para conocer su conciencia histórica y moral.
- Identificará sus valores y actitudes a través del análisis de una lista de valores jerarquizándolos y tomando decisiones sobre los mismos a fin de clarificar sus posturas frente a problemáticas de su vida cotidiana.
- Conocerá el proceso para la evaluación de fuentes históricas a través de la resolución de un dilema que enfrente valores y problemáticas implicadas en el neoliberalismo y la globalización.
- Identificará la existencia de múltiples relatos y posturas mediante la evaluación de fuentes sobre el neoliberalismo y la globalización.
- Interpretará fuentes históricas a partir de la comparación de relatos históricos, el análisis de su fiabilidad y fortaleza argumentativa sobre el proceso neoliberal.
- Contextualizará tanto las fuentes analizadas, como sus propias posturas a través del análisis de los elementos del relato histórico (autor, posición ideológica, etc.).
- Argumentará de forma oral y escrita su posición histórica mediante la resolución final del dilema trabajado a lo largo de las sesiones mostrando una postura de forma crítica, reflexiva y moral.

³⁶ Mismos que pueden consultarse en este mismo capítulo en los cuadros 1 del apartado 5.1.1.1 y el cuadro 2 de la sección 5.1.2.1.

- Valorará el trabajo tanto individual como colectivo mediante el aprendizaje colaborativo y la participación activa favoreciendo el diálogo y la comunicación con sus compañeros.

Teniendo en cuenta los objetivos mencionados, se prosiguió a la definición de los contenidos, tratando de desgajar lo más detalladamente posible los procedimientos mediante los cuales el alumno podría ir desarrollando y evidenciando su aprendizaje. Para los contenidos declarativos, partimos de los conceptos y nociones básicas, del mismo modo que de las causas y consecuencias que éstos implicaban dentro del proceso histórico analizado; cuya finalidad estaba anclada en que el alumno al comprenderlos, pudiera identificarlos dentro de las fuentes y manejarlos dentro de sus discursos narrativos y argumentativos, para ser vinculados con la problemática que se manejaba en el dilema propuesto. Éstos se presentan en el siguiente cuadro:

CONTENIDOS DECLARATIVOS	
Saber Conocer (conceptos y datos fácticos)	
-	Conoce las causas y consecuencias del neoliberalismo y la globalización a partir de sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales.
-	Comprende los conceptos de: <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes históricas (naturaleza y forma) • Narración Histórica • Liberalismo • Neoliberalismo • Globalización • Crisis • Valores • Privatización • Economía • Estado (Mexicano) • Capitalismo • Mercado • Ideología • Soberanía • Democracia • Sociedad civil • Justicia social • Derechos humanos • Autonomía • Narco–Estado • Estado Fallido

En cuanto a los contenidos procedimentales, partimos de la propuesta teórica de Jörn Rüsen (2014) sobre el desarrollo de la conciencia histórica trabajado en el primer capítulo de esta tesis, considerando la matriz disciplinaria de la Historia y los procedimientos implicados: la percepción de otro tiempo como diferente del propio; la interpretación de ese tiempo como movimiento en la humanidad; la orientación de la vida humana por la interpretación de la historia y; la motivación para actuar tras una orientación adquirida. Todos ellos planteados mediante el aprendizaje de competencias narrativas en Historia, los cuales favorecen el desarrollo de la conciencia histórica. El cuadro que se muestra a continuación indica el desglose de los mismos:

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES
Saber Hacer (Habilidades y Destrezas)
<p>Competencia narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Procesos pre-narrativos: <ul style="list-style-type: none"> • Plantear un problema histórico: <ol style="list-style-type: none"> 1) Identificación del problema. 2) División de la problemática en unidades más simples de análisis o sub-problemas. 3) Delimitación de la problemática con base en el qué, quién, cuándo, dónde, cuál (es), cómo, por qué y para qué; de la solución. 4) Identificar la importancia del problema dentro del contexto de análisis y su relación con la actualidad. (razón de ser, el sentido de). 5) Identificar elementos (fuentes) que permitan la solución del problema histórico. 6) Crear una primera solución tentativa que responda al problema. (Hipótesis). • Experiencia histórica mediante la lectura y evaluación de fuentes: <ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura atenta: Identificar datos específicos dentro de las fuentes como hechos, fechas, personajes, acontecimientos, etc. Así como si son fuentes primarias o secundarias. 2) Contextualización: Manejo del tiempo y espacio. Comprensión múltiple de causas y consecuencias. 3) Uso de Fuentes: Vincular conocimientos previos con la fuente de análisis. 4) Corroboración: Identificar las diferentes posturas, comparar autores y argumentos. ✓ Procesos narrativos: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación histórica: <ol style="list-style-type: none"> 1) Explicaciones que dan sentido o entrelazamiento a los hechos del pasado. 2) Razones que apoyen sus explicaciones (con relación a la problemática planteada). 3) Formación de juicios históricos con base en la relación lógica (causal, temporal, modal) del análisis de fuentes históricas (empatía histórica). • Representación histórica: <ol style="list-style-type: none"> 1) Creación de una narración o relato histórico con base en las siguientes características: 2) Considerar los alcances de la problemática a resolver, las vías de resolución mediante el análisis de fuentes y la interpretación de sus explicaciones para la solución del problema. 3) Redacción de párrafos. 4) Generación de argumentos y contraargumentos: paráfrasis, referencias y citación. 5) Introducción: presentar el problema central de su análisis, mostrar la hipótesis o idea central del texto, mostrar el contexto general recapitulando las aportaciones del relato (esquema de desarrollo), plantear las diferentes posturas al respecto.

- 6) Desarrollo: relato de los hechos respaldando sus hipótesis con argumentos (citas, referencias, paráfrasis) que fortalezcan sus posturas frente al problema con relación a las fuentes utilizadas, uso de contraargumentos.
 - 7) Conclusión: retomar hipótesis y explicar mediante la comparación de argumentos su solución, relación contextual y vinculación del pasado y el presente mediante juicios históricos propios.
 - Orientación histórica:
 - 1) Involucrar dentro de la narración juicios históricos de valor, poniendo en evidencia las razones e intereses prácticos y vivenciales de su realización.
 - 2) Dentro de la enunciación de cada juicio de valor siempre deben ser precedidos por juicios históricos fácticos (marco temporal, experiencias valorales o actitudinales, acciones intencionadas,
 - 3) Reflejar las normas, premisas y perspectivas de la evaluación histórica.
 - 4) Vincular los intereses personales a los intereses colectivos frente a la resolución del problema.
- Competencia comunicativa:
- Debatir
 - 1) Interesarse e indagar sobre la temática para expresar y defender sus posturas de forma argumentada.
 - 2) Discutir sobre el tema en cuestión exponiendo sus ideas y defendiendo sus opiniones e intereses.
 - 3) Elaborar conclusiones y fomentar la toma de conciencia en el comportamiento democrático.

Por último, los contenidos actitudinales se derivaron de los aportes de Lawrence Kohlberg (1997) sobre el desarrollo moral, puesto que los estudiantes al plasmar juicios críticos y valorativos muestran un tipo desarrollo moral; asimismo se retoma la orientación y motivación histórica de la propuesta de Rüsen (2014) en tanto que su experiencia manifiesta actitudes y valores frente al futuro deseado por los estudiantes, para sí mismos y su entorno. De igual manera retomamos muchas de las ideas de Escámez; García; Pérez y Llopis (2007) considerando sus definiciones y las formas de aprendizaje de actitudes y valores. Además de éstos se consideró la propuesta de aprendizaje cooperativo de Ferreiro (2014). Con base en lo anterior, se desató de esta manera los contenidos:

CONTENIDOS ACTITUDINALES	
Saber Ser (Actitudes y Valores)	
✓	Procesos pos-narrativos: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación histórica: <ol style="list-style-type: none"> 1) Vincular los intereses personales a los intereses colectivos frente a la resolución del problema. 2) Asumir una postura personal (política, estética y cognitiva) frente a las problemáticas similares dentro de su vida cotidiana. 3) Asumir una función moral frente a sus decisiones prácticas. • Motivación histórica:

- 1) Asumir la posibilidad de transformación (de su vida y el mundo) como factor fundamental dentro de la creación de sentido del pasado.
- 2) Determinar la direccionalidad (toma de decisiones) de sus vivencias.
- Participar
 - 1) Colaborar y aportar conocimientos a partir de sus propios aprendizajes, tanto teóricos como prácticos, para la construcción del aprendizaje colectivo.
 - 2) Tener voz y voto dentro de las negociaciones que se realizan en clase.
 - 3) Comunicar sus puntos de vista.
- Dialogar
 - 1) Involucrarse dentro de la construcción del discurso.
 - 2) Respetar todas las posturas, aunque sean distintas de las propias.
 - 3) Escuchar con atención, captar las definiciones y significados, reconocer opciones distintas de las propias.
 - 4) Negociación de significados.
- Valorar
 - 1) Conceder y reconocer un valor a las cosas, personas o situaciones.
 - 2) Dotar de una cualidad (positiva o negativa) frente a un objeto persona o situación de la vida.
 - 3) Asumir una concepción de lo preferible frente a lo opuesto o a lo contradictorio.
 - 4) Determinar juicios de valor con relación a sus propias jerarquías personales y aquellas que han aprendido del entorno.
- Asumir una postura
 - 1) Tomar una decisión informada frente a los tópicos o aprendizajes en cuestión tanto dentro como fuera del aula.
 - 2) Actuar con coherencia.
- Aprendizaje Cooperativo
 - 1) Comprometerse en el trabajo dentro y fuera del aula en colaboración para alcanzar metas comunes
 - 2) Generar un ambiente de apoyo y ayuda.
 - 3) Estimular las altas expectativas.
 - 4) Vivenciar el cooperativismo.
 - 5) Participar de forma comprometida y responsable.
 - 6) Desarrollar sentimientos de pertenencia y aceptación.
 - 7) Interdependencia.
 - 8) Apropiación cultural e intelectual.
 - 9) Desarrollar habilidades sociales para la convivencia.

Procedimiento

En la primera sesión se inició con una presentación y la evaluación diagnóstica que permitiera evaluar los conocimientos previos de los alumnos, ¿Qué conocen sobre los temas? ¿Qué es lo que deben aprender? ¿Qué complejidades presentaban para la narración escrita? ¿Qué saben sobre la evaluación de fuentes y cómo la realizan? ¿Qué tipo de conciencia histórica poseen? ¿Qué valores priorizan? Y ¿Cómo los conciben y conceptualizan?

Las sesiones restantes se avocaron al desarrollo de los temas mediante análisis de fuentes, tanto primarias como secundarias, y la creación de relatos históricos con base en el planteamiento de un dilema, mismo que finalizó con la

realización de un debate. En cada una de ellas, se inició recuperando lo visto en la clase anterior, se realiza una exposición dialogada por parte del docente para abordar la temática planteada, aclarar conceptos, e introducir a los chicos tanto en los procedimientos para el análisis de fuentes como en la problematización de preguntas históricas que habían de ser resueltas mediante la evaluación de evidencias.

Con ello, se introducía a los jóvenes a la estrategia o actividad que debían realizar por equipos de forma colaborativa; las cuales requieren que los alumnos lean de forma atenta para extraer información de los textos, contextualicen dicha información, la corroboren comparen o contrasten y formulen hipótesis o respuestas a la pregunta histórica planteada mediante un dilema con base en el uso de fuentes. Cada sesión cierra con la discusión de las hipótesis y la aclaración de dudas. Finalmente, se realizó un debate para discutir un posicionamiento a favor o en contra de la Narcocultura, así como su vinculación al Neoliberalismo y la globalización con base en las fuentes analizadas, lo que permitió a los alumnos evidenciar sus competencias argumentativas.

Materiales Didácticos

Cabe destacar que gran parte de los materiales didácticos utilizados durante la aplicación de la estrategia, se realizaron con base en el modelo propuesto por la Universidad de Stanford llamado *Reading Like a Historian (Leyendo como Historiador)*, el cual

[...] involucra a los estudiantes en los procedimientos de lectura propios de la investigación histórica. Cada lección gira en torno a una pregunta histórica central y presenta un conjunto de textos que sirven como fuentes primarias acordes para grupos escolares donde los estudiantes tienen diversas habilidades y capacidades de lectura. Este plan de estudios enseña a los estudiantes cómo investigar las cuestiones históricas mediante el uso de estrategias de lectura como la evaluación de fuentes, la contextualización, la corroboración y la lectura atenta. En lugar de memorizar hechos históricos, los estudiantes evalúan la

confiabilidad de múltiples perspectivas sobre temas históricos y aprenden a hacer explicaciones históricas respaldadas por pruebas documentales.³⁷

Asimismo, cada uno de los materiales didácticos se enfocó en que el estudiante ejecutara el análisis de fuentes y en la realización de narraciones históricas que potenciaran el desarrollo de la conciencia histórica y moral, de forma que existiera una continuidad entre los materiales y los procedimientos a enseñar. Además, la evaluación indicó, por un lado, los elementos necesarios para conocer la evolución de los alumnos en la evaluación de fuentes y la narración histórica, y por otro, aprender a trabajar y diseñar materiales didácticos mediante esta estrategia procedimental.

Para la evaluación de los aprendizajes, realizamos en primer lugar un diagnóstico en tres fases: identificar valores significativos para los alumnos, la resolución un dilema de corte histórico y el análisis de dos fuentes sobre la globalización para conocer las habilidades que tenían sobre este aspecto, a la vez que introducir a los chicos al método de trabajo. Para la evaluación de las actividades de cada sesión, se creó una rúbrica en la que se ponderaban los niveles de desempeño de los equipos respecto de los siguientes indicadores para la evaluación de fuentes: lectura atenta, contextualización, uso de fuentes y corroboración; así como de la narración y del debate.

Secuencia de la estrategia didáctica

Primera sesión: Diagnóstico

Como ya se mencionó, esta primera clase se dedicó a la ejecución de un análisis diagnóstico en tres niveles en un lapso de dos horas aproximadamente. Cada una de las tres actividades contiene objetivos específicos que permitieron ajustar la secuencia a las necesidades de los estudiantes, y que se presentan a continuación:

Actividad diagnóstica 1: *Identificando mis valores ¿Qué es lo que yo más valoro?* (Anexo 1).

³⁷ Stanford History Education Group. *Reading Like a Historian*. (Guadalupe Chávez, Trad.) En: <https://sheg.stanford.edu/rh> [Con acceso el 11 noviembre de 2016].

Descripción: Con base en la propuesta de Escámez (et. al.) (2007), la actividad muestra a los alumnos una lista de valores que deberán leer con atención, después elegirán los tres valores que consideren son los más importantes para ellos, ordenándolos jerárquicamente del que más valoran al que menos y responden a las preguntas que aparecen a continuación dentro del cuadro:

- Los valores que elegí fueron...
- Para mí significan...
- ¿Qué acciones realizo para lograrlo?
- ¿Qué acciones podría hacer para ejercerlo?

Propósito: Conocer aquellos valores que los estudiantes priorizan y que conforman sus maneras de actuar, a la vez que ellos identifican sus propios valores. Con ello, conocer y orientar los intereses de los alumnos en los materiales a trabajar dentro de la secuencia.

Actividad diagnóstica 2: *La leyenda de los Martínez y los Moreno* (Anexo 2).

Descripción: Se presenta a los estudiantes un dilema en forma de leyenda adaptado de una propuesta de Rösen (2004). El cual aborda el problema o vigencia de un pacto familiar realizado durante la época novohispana entre la familia Martínez y los López. Después de su lectura, los estudiantes tratarán de dar un final a la misma historia eligiendo una de las cuatro opciones que aparecen al final de la narración. Por último, responden con base en su opinión a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el problema que plantea esta fuente?
2. ¿Por qué elegiste esa opción y no otra?
3. ¿Quiénes son los personajes principales?
4. ¿Cuál es el hecho destacado por esta narración?
5. ¿Cuál (es) son las causas de este problema?
6. Con base en tu elección ¿Qué posibles consecuencias consideras que podrían surgir para los personajes?

Propósito: La finalidad de este instrumento es conocer el tipo de conciencia histórica que poseen los estudiantes y de qué manera justifican sus elecciones mediante el análisis de fuentes.

Actividad diagnóstica 3: *Evaluación diagnóstica de análisis de fuentes* (Anexo 3).

Descripción: Basados en el modelo de Leyendo como Historiador (<https://sheg.stanford.edu/rh>), se presentan dos fuentes (una caricatura y un texto) que muestran características del Neoliberalismo y la Globalización, los estudiantes leen los fragmentos y, en cada uno subrayan las palabras o conceptos clave que consideran destaca la perspectiva de cada fuente. Después de leer ambos textos, resuelven un cuadro comparativo con base en las siguientes cuestiones:

1. ¿Quién escribió este documento? ¿A qué se dedica?
2. ¿Cuándo fue escrito este documento?
3. ¿Por qué fue escrito este documento?
4. ¿Es creíble lo que relata? Si, No ¿Por qué?
5. ¿Qué evidencias usa el autor en su relato?
6. ¿Qué lenguaje (palabras, imágenes, símbolos) usa el autor para convencer a los lectores del documento?
7. ¿Cómo podrían las circunstancias en que el documento se creó haber afectado a su contenido?
8. ¿Cuál es la perspectiva del autor sobre el neoliberalismo en México?
9. ¿Qué tipo de fuente es? ¿Primaria o Secundaria?
10. Ambas fuentes ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué?
11. ¿Qué otros documentos podrías consultar para confirmar o debatir esta información?

Propósito Conocer el desempeño del estudiante en el análisis de fuentes, el trabajo comparativo, la identificación y definición de conceptos principales, así como indagar sus conocimientos previos sobre el Neoliberalismo y la Globalización.

Previo al desarrollo de cada actividad se explicaba el propósito de la misma y las instrucciones para su ejecución. Cada una de éstas se realizó de forma

individual en aproximadamente veinte minutos cada una. Se proyectaron y entregaron a los estudiantes los materiales, además de que se leyeron en voz alta de forma que todos los estudiantes siguieran la lectura y, con ello, agilizar la realización de las mismas. Después de la lectura, cada estudiante resolvió la actividad y finalmente se socializaron las respuestas a las que llegaron y el porqué de sus conclusiones.

La práctica de estas actividades creó un punto de partida para la introducción de los contenidos a trabajar, ajustar los materiales posteriores de trabajo; así como retroalimentar a los alumnos y conocerlos mejor adentrándonos a su forma de pensar y de concebir su realidad.

Segunda y tercera sesión: Evaluación de fuentes históricas

En esta clase, se consideró como esencial partir de la explicación sobre la evaluación de fuentes y el oficio del historiador, ya que, por un lado, los alumnos demostraron en la tercera parte del diagnóstico que poseían deficiencias para realizar análisis de fuentes; y por otro, ya que esto permite introducir como eje principal los procedimientos en Historia que serían utilizados en las próximas sesiones.

Por tanto, mediante una presentación en *Power Point* se explicó el oficio del historiador. Se inició indagando qué entendían por Historia y el para qué de la misma, con ello se negoció el significado para que todos tuviéramos una noción más o menos similar de lo qué es la Historia y su utilidad, a fin de introducir la pregunta ¿Cómo construimos la Historia? A partir de esto se explicaron los diferentes tipos de fuentes por su forma (escrita, material, oral) y su naturaleza (primaria y secundaria). Se mostraron diferentes ejemplos proyectados en la presentación, tratando de que los alumnos ejercitaran en la identificación de las mismas.

Posteriormente, cuando percibimos que estos conceptos quedaron claros se explicó el proceso de evaluación o análisis de fuentes históricas: la composición del texto, la identificación de conceptos e ideas principales (planteamiento del problema), el subrayado, determinar el tipo de fuente, la contextualización de fuentes (¿Quién? ¿Cuándo?, ¿Dónde? y ¿Por qué?); Cerrando la explicación

enfaticando la narración o relato histórico como producto del análisis de fuentes. Todo ello mediante ejemplos, de forma que después de la explicación, todos los estudiantes en conjunto grupal fueran identificando todos estos factores en textos que además, se enfocaban en el Neoliberalismo.

Con la intención de ejercitar estos contenidos declarativos, pero ahora en forma procedimental, en la tercera sesión se pidió a los alumnos que se reunieran en equipos de 3 a 5 personas y se entregó el material de trabajo (Anexo 4) el cual presenta cinco fuentes que conceptualizan o caracterizan el Neoliberalismo, mostrando diferentes posturas respecto a este modelo económico. Este material contenía diversos tipos de fuentes, tanto primarias como secundarias, así como fuentes escritas y visuales (entrevista), permitiendo al estudiante familiarizarse con distintos tipos de testimonios y contrastarlos con base en las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es la idea principal del documento?
2. ¿Qué problema (s) plantea el documento?
3. ¿Qué tipo de fuente es? A) por su naturaleza y B) por su forma.
4. ¿Cómo está compuesto? ¿Cuáles son sus partes? (numera las líneas de cada párrafo y menciona de qué número a qué número se dividen las partes)
5. ¿Quién realizó este documento? ¿A qué se dedica?
6. ¿Cuándo y dónde fue realizado este documento?
7. ¿Por qué fue escrito (grabado) este documento?
8. ¿Qué podemos concluir (interpretar) de este documento?
9. ¿Es creíble lo que narra? Si, No ¿Por qué?
10. ¿Cuál es la perspectiva del autor sobre el neoliberalismo?
11. Las fuentes ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué?
12. Con base en las fuentes consultadas, realicen su propia conceptualización e interpretación del Neoliberalismo. Utilicen fragmentos o citas de las fuentes para validar sus ideas.

Es importante destacar, que cada uno de los materiales realizados con el propósito de efectuar análisis de fuentes, inicia dando una breve introducción sobre quién es el autor, qué estudios posee, a qué se dedica o dedicaba, cuáles fueron las intenciones o finalidades con las que realizó el texto. A continuación, se presenta la fuente de análisis, la referencia o bibliografía de donde se extrajo, así como un breve vocabulario para que el estudiante pueda acudir en caso de desconocer palabras o

conceptos no tan cercanos. Finalmente, después de presentar cada documento a evaluar, se muestran las preguntas mediante un cuadro comparativo con lo cual ponen en práctica el análisis de fuentes explicado anteriormente.

Cuando los estudiantes concluyen dicha actividad se destinan algunos minutos para discutir sus respuestas, comparando ideas, de forma que, entre los mismos alumnos retroalimenten su aprendizaje y realicen de esta manera un ejercicio de metacognición.

Cuarta sesión: El Neoliberalismo y la Globalización

Como en todas las sesiones, se inició recuperando lo visto en la sesión previa y se entregó la actividad realizada con retroalimentación, mostrando siempre los aprendizajes logrados y aquellos aspectos que deben mejorarse. Considerando los avances y limitaciones de los estudiantes durante la sesión previa sobre el análisis de fuentes, nos percatamos que éstos poseían algunos problemas para comprender el concepto de Neoliberalismo y la forma en que éste se vincula con la Globalización. Es por ello que en esta sesión que estaba destinada a la explicación del proceso narrativo en Historia, se modificó para profundizar sobre el Neoliberalismo y la Globalización. Explicar de forma general el contexto histórico (mundial y de México), conceptualizar cada uno de estos fenómenos, definir sus características, de manera que esto permitiera al alumno realizar una vinculación entre conceptos.

A continuación se explicaron mediante varios ejemplos, algunas de las consecuencias (políticas, económicas, sociales y culturales) sobre el Neoliberalismo y la Globalización, haciendo énfasis en las formas que impactan en las políticas de Estado y su economía, ello introdujo la explicación sobre qué es el Estado y su soberanía, encaminando el discurso hacia la explicación de lo que llamamos Estado Fallido para abordar las consecuencias sociales y culturales como prioridad, ya que éstos contenidos y su forma explicativa, permitieron introducir posteriormente la problemática central que conjugaría todos los contenidos: la Narcocultura.

Con la finalidad de consolidar la explicación anterior, se solicitó a los estudiantes que conceptualizaran con sus propias palabras qué es el

Neoliberalismo y de qué manera se vincula con la globalización, por último, que mencionaran su opinión al respecto con la ayuda de ejemplos de su vida cotidiana.

Cuando terminaron los estudiantes esta actividad, como en todas las sesiones, algunos alumnos leyeron sus conclusiones, mostraron algunos ejemplos referentes, incluso algunos manifestaron mucha inquietud por la cuestión del Estado-Fallido y, considerando el ambiente de elecciones en el Estado de México que en ese momento se vivía, hicieron referencia a la venta de votos, el narcotráfico, a la violencia y el feminicidio. Lo que terminó por definir el trabajo las próximas sesiones sobre la Narcocultura.

Quinta y sexta sesión: El dilema de Beto y el trabajo Narrativo

A partir de la retroalimentación que se realiza al inicio de la clase y de los avances demostrados en la conceptualización del Neoliberalismo y la Globalización, en la quinta sesión se introdujo la explicación y puesta en práctica del trabajo narrativo en Historia. En forma de antecedente se explicó qué es la Narración, los elementos que la componen y los diferentes géneros narrativos. A partir de esto se introdujo el análisis del relato o narración histórica, sus características enfatizando el análisis de fuentes dentro de su composición; así como la estructura del mismo (introducción, desarrollo y conclusión), destacando las particularidades de cada faceta mediante diferentes ejemplos. Por último, se recalcó la función del párrafo y las formas de redactarlo dentro de la narración.

A fin de que se pusiera práctica la creación de un relato, se solicitó a los alumnos que se reúnan en equipos de 3 a 5 personas, haciendo énfasis en que a partir de esta sesión el equipo de trabajo que eligieran sería con el que trabajarían durante todas las próximas sesiones. Con los equipos reunidos, se hizo entrega del material de trabajo, el cual presenta un dilema que se muestra en seguida:

Sesión 3. Actividad sobre el Dilema de “El Beto”

Nombres: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: A continuación se presenta un dilema que se trabajará a lo largo de estas semanas, en equipos de 3 a 5 personas lean el dilema con mucha atención y, posteriormente busquen una solución al problema que se plantea realizando una narración con base en las características explicadas en clase, mismas que se muestran al final de esta narración.

El Dilema de “El Beto”

En una tarde muy calurosa de la tan transitada Ciudad de México, “El Beto” se prepara para salir. No se decide si utilizar su camisa de seda colorida y **garigoleada** o, mejor ponerse su playera *Ed Hardy*; elije esta última pues –sólo saldré a **loquear**- pensó. Se pone sus jeans y sus botas picudas de piel que compró la semana pasada; para rematar su look, se colgó dos cadenas de oro, no podían faltar sus gafas *Dolce Gabbana*; dudó si debía llevar su sombrero de ala ancha, pero al asomarse a la ventana y ver como arreciaba el calor decidió cargar con él. Se perfumó, tomó su cartera y sus llaves, le dio un beso a su madre y se montó en su camioneta *Dodge*, esa que aún en abonos chiquitos no se terminaba de pagar.

“El Boquitas” ya lo esperaba, -cabrón más de una hora para ponerte guapo, pareces vieja- le dijo al llegar. –ohh no estés jodiendo, súbete a la **blindada** y deja de chillar cabrón- contestó “El Beto”. En cuanto “El Boquitas” tomó su lugar de copiloto, “El Beto”, prendió el estéreo, conectó su memoria, subió el volumen al máximo y juntos entonaron:

♪ “Con cuerno de chivo y bazuca en la nuca
Volando cabezas al que se atraviesa
Somos sanguinarios locos bien ondeados
Nos gusta matar...” ♪
♪ “Pa dar levantones somos los mejores
Siempre en caravanas toda mi plebada
Bien empuerados blindados y listos
Para ejecutar...” ♪

♪ “Van y hacen pedazos a gente a balazos
Ráfagas continuas que no se terminan
Cuchillo afilado, cuerno atravesado
Para degollar...” ♪
♪ “Hay mente de varios revolucionarios
Como pancho villa peliando en guerrilla
Limpiando el terreno con bazuca y cuerno
Que hacen retumbar...” ♪

Mientras cantaban a todo pulmón, “El Boquitas” preguntó - ¿A dónde vamos wey? ¿Qué no era pa` la derecha? - A lo que “El Beto” respondió –Vamos por mi **morra** wey, o que, ¿Creías que nos íbamos a **parisear** sin mi **barbie** para **charolear**? - “El Boquitas” le contestó -Pues a ver si te espera con el chingo que te tardaste, además desvíate por un **sello rojo** ¿no? - Se detuvieron en la vinatería para comprar su *Buchanan`s* y continuaron su camino cantando:

♪ “He tenido pesadillas que no se te ocurra
jugar con mi amor que nada tolero
a 100 cabrones los mato
con solo mirarte hasta los entierro
y si algún día me traicionas
aunque seas mi reina
te saco al terreno...” ♪
♪ “Soy celoso y posesivo
no cambio de estilo
y al perro que no le guste que ladre

más va a tardar en ladarme
que yo en ir a encontrarlo
y partirle su madre
como lo dice el corrido
respeten al indio y será su compadre...” ♪
♪ “Ya me escuchaste querida
toma las cosas bien serias
soy un cabrón destrampado
para mi es lo mismo

el amor y la guerra
la cosa es más que sencilla

respeto al sicario por ti da la vida..." 🎵

Al llegar a su destino, desde la camioneta "El Beto" vio a "La Mary" quien platicaba plácidamente con otro joven. Ella estaba muy arreglada, con un vestido entallado de color rojo, tacones altos, aretes brillantes con cadenas y un collar a juego, su enorme bolso *Louis Vuitton*, el celular en la mano con largas uñas decoradas con pedrería. "El Beto" se bajó de inmediato de su automóvil y le gritó – ¡Mary! ¿Qué chingados estás haciendo? - Dudó por un momento y se dirigió hacia donde ellos se encontraban.

¿Cómo crees que reaccionará "El Beto"? ¿Qué decidirá?

Vocabulario:

Garigoleada: Que está adornado con exceso.

Loquear: Consumir y estar bajo los efectos de las drogas.

Blindada: Camionetas con blindaje.

Morra: Novia, muchacha.

Parisear: Se refiere a la fiesta, corresponde a la pronunciación de "party" en inglés.

Barbie: Novia, muchacha guapa o de buena figura.

Charolear: Exhibir influencias.

Sello rojo: Se refiere al sello distintivo de la botella de whisky *Buchanan`s*.

Como ya se mencionó en las instrucciones, para resolver este dilema deberán redactar con su equipo una narración (con un mínimo de tres párrafos) con base en las siguientes características:

1) Introducción (un párrafo mínimo):

- Identificar cuál es el problema y sub-problemáticas que plantea el dilema.
- Mencionar los elementos que contiene el dilema que les permitirían solucionarlo.

2) Desarrollo (uno o dos párrafos mínimos):

- Relatar cuál es la solución que dan al dilema (hipótesis primaria) con base en su opinión y la relación que esto posee con el Neoliberalismo.
- Indicar si entre los miembros de su equipo todos tuvieron la misma opinión, de no ser así, qué problemáticas tuvieron para resolverlo y qué otras soluciones se sugirieron en su equipo.
- Mencionar la importancia del problema dentro del contexto histórico de análisis (causas y consecuencias) y explicar la relación que posee este dilema con la actualidad. (razón de ser, el sentido de).

3) Conclusión (un párrafo mínimo):

- Mencionar que otros elementos (fuentes) podrían permitirles profundizar en su hipótesis primaria para dar mejor sustento y argumentos en la solución del dilema.

Como se puede observar, el dilema muestra un momento en la vida de un joven ciudadano que gusta y sigue de las modas conocidas como la Narcocultura. Por la forma en que se narra, se pretende que los estudiantes infieran sus aspiraciones, los valores que lo rigen y sus actitudes frente a una situación problema. Asimismo, dentro de este dilema-relato hay algunas pistas que permiten al estudiante

identificar el espacio y tiempo donde sucede la acción, se utiliza un lenguaje propio de esta moda y se muestran dos fragmentos de canciones actuales de un género específico de la música producida por la narcocultura, conocido como *movimiento alterado*; éstas asumen el papel de fuente primaria dentro del texto. Del mismo modo, se introducen marcas que son utilizadas por esta tendencia, además de que, de esta manera se hace patente la influencia de la Globalización dentro de la cultura.

Finalmente se solicita a los estudiantes que realicen una narración utilizando los elementos antes vistos, dando características a cada parte de la narración, destacando su propia solución al dilema constituyendo sus primeras hipótesis, considerando cuáles de los elementos contenidos por el dilema les permiten vincular la cultura neoliberal con la influencia en las decisiones del protagonista del dilema.

Para su ejecución, se leyó en voz alta todo el dilema, mientras los equipos daban seguimiento a la lectura. Cabe destacar que mientras esto sucedía, los estudiantes de inmediato se vincularon con las circunstancias descritas, incluso algunos de ellos cantaron las canciones en el tono y como si estuviera la música puesta, lo que mostró que conocían muy bien las canciones y sabían el contenido que se abordaba en estas fuentes. Llamó mucho su atención el lenguaje que se utilizaba y de inmediato reaccionaron ante el dilema, tanto de forma favorable como negativa. Todo ello se profundizará en la parte de resultados, pero por el momento, nos parece importante mencionarlo, ya que esto demostró que el instrumento estuvo bien diseñado de forma contextualizada, lo que permitió que los alumnos pudieran relacionar sus conocimientos previos con los nuevos aprendizajes, dando apertura a la puesta en práctica de los procedimientos narrativos.

Durante la realización de la narración, fue evidente que les costaba explicar de forma escrita todos los elementos, por lo que fue necesario acercarse a cada equipo para ir orientando, mostrándoles qué aspectos les faltaban dentro de su relato. Al final, se socializaron sus narraciones y se dieron algunas conclusiones destacadas con base en sus aprendizajes.

Séptima sesión: Práctica Narrativa mediante el uso de argumentos

Nuevamente, se inicia la clase recuperando lo realizado previamente y se entregó la retroalimentación de la primera narración llevada a cabo con base en el dilema. A partir de ello, se mencionan los aciertos que tuvo el grupo en general retomando ejemplos de las mismas narraciones, así como las cuestiones que se deben mejorar en la próxima narración.

Mediante esto se continúa abordando la explicación sobre la narración histórica, pero ahora se enfatiza en la creación de argumentos y su diferenciación de las opiniones. Se destaca el valor de la argumentación y su utilidad, así como la distinción entre premisas y conclusiones en la construcción de razones sólidas dentro de los argumentos, para cerrar con algunas recomendaciones para realizar una argumentación.

Con el propósito de relacionar las sesiones previas sobre narración y análisis de fuentes, aunado a la generación de argumentos, se presenta a los estudiantes el siguiente material de trabajo (anexo 6), el cual muestra cuatro fuentes distintas por medio de las cuales el alumno deberá analizar e identificar los motivos por los que surgió el problema que plantea o intenta resolver cada una, y qué vinculación posee con el contexto histórico en el que se desarrollan, como base para profundizar en el dilema de Beto. Es decir, en la narración generada una sesión previa, crearon una primera respuesta con base únicamente en lo mencionado dentro del dilema; en esta y las siguientes narraciones los estudiantes construirán una hipótesis sustentada como forma de resolución al problema de Beto, relacionando el fenómeno de la narcocultura y su conexión con el Neoliberalismo y la Globalización, mediante un problema de la vida cotidiana.

En esta sesión, los estudiantes leyeron en voz alta las fuentes, se reunieron con los equipos integrados previamente, se solicitó que cada equipo eligiera una postura a favor o en contra de la Narcocultura³⁸ y, por tanto, una posición

³⁸ Con la finalidad de que los equipos estuvieran equilibrados, una primera parte se posicionó a favor, otra en contra y aquellos que no tenían una posición clara frente al problema se pidió que crearan argumentos

diferenciada sobre cómo habría de resolver el dilema; con ello crear una segunda narración con base en las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es la Narcocultura?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿En qué espacio y marco temporal se ha desarrollado?

Considerando esta primera profundización del problema de Beto, la selección de las fuentes muestra diferentes posturas y algunos argumentos en común que los estudiantes consideraron para crear su relato ya fuera a favor, en contra o neutral. De nueva cuenta se indicaron los parámetros y características que debe contener la introducción, el desarrollo y las conclusiones de la narración.

Durante la ejecución de la actividad verificamos los avances de cada equipo, orientando en la escritura, redacción y revisando que las narraciones cumplieran con los diferentes elementos. Posteriormente cada equipo mencionó frente a grupo las dificultades que tuvieron para la realización de la narración y sus conclusiones.

Octava sesión: Práctica Narrativa mediante el uso del aparato crítico

Se inicia la sesión entregando retroalimentación de la narración anterior, y se retoma la explicación sobre la composición de la narración histórica, pero en esta ocasión se retomó la creación de paráfrasis, citación, referencias y bibliografía. Se destacó qué es cada una de ellas, su importancia y cómo es que se realizan partiendo del sistema APA, haciendo énfasis en todo momento de evitar el plagio y sus consecuencias.

Como en las sesiones anteriores, para poner en práctica e ir ligando todos los conocimientos se presentó una nueva colección de fuentes (anexo 7), además se entregó una lista de conectores del discurso (anexo 18), ya que durante la evaluación de las narraciones previas se constató que los estudiantes presentaban problemas para vincular sus ideas de forma clara, por lo que, mediante la lista de conectores se facilitara su escritura coherente y cohesionada. La dinámica es la

neutrales, es decir, considerando tanto cuestiones a favor como en contra; aunque, estos últimos fueron asignados a uno de los otros dos considerando las narraciones que generaron para la realización del debate.

misma, aunque esta vez los estudiantes debían desarrollar su tercera narración con base en las siguientes preguntas guía:

- ¿Por qué surgió la Narcocultura?
- ¿Cómo surgió la Narcocultura?
- ¿Existe una vinculación entre la Narcocultura y los elementos planteados por el Neoliberalismo y la Globalización? ¿Por qué?

A partir de éstas podemos ver que, a diferencia de la segunda narración que requería que los estudiantes contextualizaran el problema, en esta ocasión era necesario ahondar en la causalidad del mismo, asociándolo al Neoliberalismo y la Globalización. Todo ello, con base en el contraste de fuentes y con relación a la postura de cada equipo.

De igual manera, al finalizar la práctica narrativa, los estudiantes socializaron sus hallazgos y se solicitó que vincularan la narración realizada en esta sesión, con las narraciones anteriores. De forma que pudieran ir vinculando todas las ideas.

Novena sesión: Práctica Narrativa para detectar consecuencias

Nuevamente se entregó la retroalimentación de la última narración, dentro de las que cabe destacar, iban mejorando cada vez más como se verá a profundidad en el capítulo de resultados.

Con el propósito de conjuntar las clases previas sobre la narración histórica, se pidió a los estudiantes que en las últimas narraciones identificaran todos los elementos que debía contener: la introducción, desarrollo y conclusión; así como los argumentos diferenciados de las opiniones y el uso de referencias en sistema APA.

A partir de lo anterior, se retoma el dilema trabajado las últimas sesiones, los estudiantes se integran en sus equipos de trabajo para la entrega de la última colección de fuentes (anexo 8), pero ahora se solicita que identifiquen las consecuencias, las posibles soluciones (o no) y el juicio valorativo desarrollado a partir del dilema, de forma que se integren todos los aprendizajes adquiridos

mediante el análisis de todas las fuentes. Para resolver esta parte del dilema de forma argumentada, fueron guiados por las siguientes preguntas históricas:

- ¿Qué consecuencias ha generado la Narcocultura?
- ¿Debería (o no) desaparecer el fenómeno de la Narcocultura? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos de la Narcocultura deberían desaparecer, solucionarse y cuáles deben continuarse? ¿Por qué?

De nueva cuenta se socializaron los hallazgos y se concluyó la sesión.

Décima y Décimo primera sesión: Preparación para el Debate

Por medio de la retroalimentación de todas las narraciones, se muestra a los estudiantes los avances que han realizado hasta el momento, así como las pautas para la mejora de los mismos. Se explica a los estudiantes que a partir de las narraciones que realizaron es que se armarán los argumentos finales para la práctica de un debate en el que demuestren de forma oral sus aprendizajes.

Por ello, mediante una presentación en *Power Point* se explican las bases del debate y sus características, destacando la importancia del diálogo para su realización. Se muestran las penalizaciones y normas mínimas (anexo 9) en su ejecución, mismas que se negociaron o anexaron aquellas que los alumnos consideren fundamentales para lograr un debate exitoso.

En seguida se solicitó a los estudiantes que se integraran todos los equipos a favor y todos los aquellos en contra, y los equipos neutrales se anexaron a uno de los otros dos equipos según mostraron su tendencia en los relatos. Se entregaron las cuatro narraciones que previamente habían realizado, a fin de que pudieran preparar los argumentos para el debate, creando una solución final al dilema de Beto. Asimismo, se pidió a los alumnos que eligieran un miembro de cada uno de los equipos previos o sub-equipos para que participaran como proponentes u oponentes según fuera dentro del debate; mientras que el resto de los estudiantes participarían como público y tendrían la palabra en la apertura.

También, les fue entregado un cuestionario con diez preguntas guía que permitieran enfocar sus argumentos como preparación al debate. Se muestran a continuación:

1. ¿Qué mentalidad e ideas rigen a la narcocultura? ¿Qué elementos a favor o en contra tienen?
2. ¿Por qué desear la vida de narcotraficante? ¿Qué elementos a favor o en contra poseen? ¿Cuál es la relación coste-beneficio?
3. ¿Qué contexto social y cultural es el que deriva en dichas ambiciones? ¿Cuál es el beneficio o perjuicio de éstas ideas?
4. ¿Qué elementos a favor y en contra tiene la reacción de Beto? ¿Es justa o correcta? ¿Con base en qué?
5. La cotidianidad con la que suceden (el problema de Beto) estos hechos en nuestro país, ¿Qué indica?
6. ¿Deben o no censurarse los elementos o características de la narcocultura? ¿Por qué?
7. ¿Qué elementos deben desaparecer o permanecer de la Narcocultura? ¿Por qué?
8. Legalizar las drogas ¿Es la solución? Si, no y ¿Por qué?
9. ¿Es contraproducente y peligroso glorificar y validar las expresiones violentas de quienes admiran a los narcotraficantes?
10. La narcocultura y su propagación ¿Es una expresión de Estado-Fallido? Si, no y ¿Por qué?

Cada uno de los dos equipos fueron resolviendo de forma conjunta las preguntas, dialogando sus respuestas, mientras que orientaba a cada grupo creando sub-preguntas o mostrando ejemplos de cómo podría contestar el otro equipo con relación a la postura opuesta, de forma que, los estudiantes pudieran ir creando y ligando sus ideas. Todas estas las respuestas que se generaron en cada uno de los equipos se conjuntaron en el llenado de un formato (Anexo 10).

Mediante esta actividad, los estudiantes pudieron contrastar sus posturas y preparar sus respuestas considerando aquellas que los opositores pudieran

presentar, es importante mencionar que, tanto en el cuestionario como dentro de la resolución de este último formato, se enfatizó en mencionar las fuentes que respaldaban sus posturas y argumentos.

En esta ocasión la sesión once, se destinó a la revisión de estas últimas dos actividades, de forma que los alumnos pudieran recibir retroalimentación y prepararse para el debate con base en la rúbrica para su evaluación, que también les fue entregada (Anexo 15).

Décimo Segunda sesión

Se desarrolló del debate conforme a las normas que se establecieron en sesiones previas. Para ello, se recordaron las penalizaciones, las normas, la distribución de los equipos y el orden de participación.

Previo al inicio de la sesión, se organizó el salón con dos mesas encontradas para que se sentaran los oponentes y los proponentes; así como una mesa al frente para que el mediador, en este caso la docente, fuera coordinando las preguntas, el orden de participación, el uso de tarjetas de penalización y los tiempos en que cada uno de los estudiantes debía participar. Alrededor de este orden se dispusieron sillas y bancos para que el resto de los estudiantes tomara asiento de lado del bando al que pertenecía como público, a la vez que tomaba nota de los diferentes argumentos presentados con la finalidad de generar preguntas en el momento de apertura. También, se destinó un espacio en el que se colocó agua, café y galletas para la convivencia al finalizar el debate y realizar la autoevaluación y coevaluación del mismo de forma amena.

Para la ejecución del debate, se dio la bienvenida y se agradeció su participación. Posteriormente se inició con la exposición de argumentos generales (a favor o en contra de la Narcocultura y su relación con el problema de Beto) por parte de cada equipo en tres minutos. A continuación, se realizaron una a una las cinco preguntas eje del debate, cada equipo disponía de tres minutos para dar su argumento a cada una y tres minutos para réplica. Concluidas las cinco preguntas, se destinaron diez minutos de apertura al público para que el resto de los equipos formularán preguntas a los debatientes considerando los elementos discutidos.

Para terminar, cada equipo cerró con sus argumentos finales y concluyó el debate que tuvo una duración total aproximada de 50 minutos.

Al finalizar el debate, se retroalimentó de forma general su participación, nuevamente se agradeció y felicitó enormemente por su trabajo y compromiso dentro del mismo. Inmediatamente hicimos entrega a los estudiantes de tres formatos: la rúbrica para evaluación del debate, que ya habían trabajado una sesión previa, con la cual debían evaluar la participación de cada uno de los equipos; también se les entregó una rúbrica para la autoevaluación y coevaluación del trabajo conjunto realizado con sus equipos durante todas las sesiones previas al debate; y por último, entregamos una encuesta por medio de la cual debían evaluar la estrategia y la forma de llevarla a cabo.

Evaluación de la estrategia didáctica

Instrumentos de evaluación

En primer lugar, con la finalidad de obtener un registro de las experiencias y el comportamiento tanto de los estudiantes, como de nuestra propia actividad en calidad de docentes frente a grupo, se videograbaron cada una de las sesiones llevadas a cabo. Asimismo, mediante un diario de clase se tomó nota de las observaciones, obstáculos y mejorías que se presentaron en cada sesión; específicamente enfatizando el registro de las formas en que participaban los alumnos, su trabajo en equipos colaborativos, el diálogo entre ellos y las estrategias a las que recurrieron para el análisis de fuentes.

Para la evaluación de cada una de las actividades realizadas, se diseñaron diferentes instrumentos, ya que como afirman una gran variedad de investigadores dentro de los que podemos destacar a, Cisterna, F. (2005); Ruiz, F. y Pachano, L. (2005); Pons, R. y Serrano, J. (2012); Jiménez, Y. (et. al.) (2011) y Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002); coinciden en que una evaluación significativa, constructivista y basada en competencias requiere de la utilización de una gran variedad de estrategias evaluativas, debido a las variables que se analizan y en función de obtener no sólo medidas cuantitativas, sino cualitativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada fase o momento de evaluación.

De tal manera, en el cuadro que se muestra en seguida, se desglosan cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados para cada material didáctico, así como el tipo o fase de evaluación en las que se implementaron:

Actividad	Fase de evaluación	Instrumento utilizado
<i>Identificando mis valores ¿Qué es lo que yo más valoro?</i> (Anexo 1)	Diagnóstica	Lista de cotejo, ponderación de los valores elegidos y su definición, vaciado de datos en Excel.
<i>La leyenda de los Martínez y los Moreno</i> (Anexo 2)	Diagnóstica	Lista de cotejo, ponderación de elección de cada alumno sobre las cuatro opciones mediante rúbrica de los tipos de conciencia histórica (Anexo 17) , vaciado de datos en Excel.
<i>Evaluación diagnóstica de análisis de fuentes</i> (Anexo 3)	Diagnóstica	Lista de cotejo, rúbrica para evaluación de fuentes (Anexo 12) , vaciado de datos en Excel.
<i>Análisis de fuentes históricas del Neoliberalismo</i> (Anexo 4)	Formativa	Lista de cotejo, rúbrica para evaluación de fuentes (Anexo 12) , vaciado de datos en Excel.
<i>El Dilema de “El Beto”</i> (Anexo 5)	Formativa	Lista de cotejo, rúbrica para evaluación de textos narrativos (Anexo 13) , vaciado de datos en Excel.
<i>Profundizando en el problema de Beto 1</i> (Anexo 6)	Formativa	Lista de cotejo, rúbrica para evaluación de textos narrativos (Anexo 13) , vaciado de datos en Excel.
<i>Profundizando en el problema de Beto 2</i> (Anexo 7)	Formativa	Lista de cotejo, rúbrica para evaluación de textos narrativos (Anexo 13) , vaciado de datos en Excel.
<i>Profundizando en el problema de Beto 3</i> (Anexo 8)	Formativa	Lista de cotejo, rúbrica para evaluación de textos narrativos (Anexo 13) , vaciado de datos en Excel.
<i>Preparación para el Debate</i> (Anexo 10)	Formativa	Lista de cotejo, análisis de las respuestas arrojadas por los estudiantes, vaciado de datos en Excel.
<i>Preguntas a Trabajar en el Debate</i> (Anexo 11)	Formativa	Lista de cotejo, análisis de las respuestas arrojadas por los estudiantes, vaciado de datos en Excel.
<i>Debate en clase</i>	Sumativa	Lista de cotejo, rúbrica para la evaluación de debate (Anexo 15) , rúbrica para la coevaluación y autoevaluación (Anexo 14) , vaciado de datos en Excel.
<i>Desempeño Docente</i>	Sumativa	Encuesta (Anexo 16) .

Cuadro 4. Instrumentos y fases de evaluación por actividad

Mediante las listas de cotejo se registró si los estudiantes realizaron o no cada una de las actividades y si estas cumplían o contenían los elementos mencionados en las instrucciones de cada actividad.

Respecto a las rúbricas, éstas permitieron profundizar en las respuestas y el nivel de desempeño realizado por los estudiantes. La primera de ellas enfocada en la evaluación de fuentes, pondera tres niveles de desempeño para el análisis de fuentes con base en cuatro criterios: la lectura atenta o identificación de datos y conceptos básicos dentro de los textos; la contextualización de los textos; el uso de fuentes dentro del cual se considera la perspectiva del autor y la confiabilidad del mismo y; la corroboración que implica el contraste de fuentes.

Con relación a la rúbrica para la evaluación de textos narrativos, se estipularon cuatro niveles de desempeño desarrollados en cuatro indicadores: las características de la introducción, el desarrollo, las conclusiones; así como el vocabulario utilizado.

Del mismo modo, se realizó una rúbrica para cruzar los resultados obtenidos en el desarrollo de la conciencia histórica y el desarrollo moral con base en una de las propuestas de Jörn Rüsen (en Seixas, P., 2004) para conocer el tipo de relación entre los desempeños de conciencia histórica tradicional, ejemplar, crítica y genética con relación al desempeño de su conciencia moral: la experiencia de tiempo, los patrones de significado histórico, la orientación de la vida externa, la orientación de la vida interna, la relación con los valores morales y la relación con el razonamiento moral. Mismas que aparecen como indicadores dentro de las competencias narrativas.

Dentro de la rúbrica para la evaluación del debate, nuevamente se consideraron cuatro niveles de desempeño y se retomaron los siguientes criterios: las formas argumentativas con base en su contenido y construcción; la comunicación como el uso del lenguaje y fluidez; las actitudes referentes a la interacción, el diálogo, la tolerancia, el respeto y la escucha atenta de los participantes; el material de apoyo extra utilizado por los estudiantes; la estructura general del debate como el manejo de tiempo y uso adecuado de su participación.

En el caso de la rúbrica para la autoevaluación y la coevaluación, los estudiantes ponderaron mediante cuatro niveles de desempeño el trabajo de sus

compañeros y el propio, a partir de los siguientes indicadores: la actitud, el trabajo en equipo, el rol de liderazgo, la participación y el manejo del tiempo para la realización de todas las actividades.

Por último, para la evaluación del desempeño docente se entregó a los alumnos una encuesta dividida en cuatro secciones. La primera requería que los estudiantes asignaran su grado de acuerdo con diferentes afirmaciones relacionadas al desempeño docente. En segundo lugar, se pidió a los estudiantes que calificaran en una escala del 1 al 5 su percepción hacia la docente. Después se presentaron tres frases cortas que debían completar con base en lo que consideraba aprendieron durante las sesiones. Finalmente, se realizó una pregunta abierta con relación a su experiencia durante las clases de esta propuesta.

Para la recolección de datos y analizar los resultados se utilizó el programa *Excel* de la paquetería de *Microsoft Office*, el cual nos ayudó para al análisis de los diferentes instrumentos de evaluación de las actividades realizadas; además de generar una calificación sumativa que fue entregada al docente titular para su evaluación parcial.

Formas de realimentación

Una vez que los estudiantes realizaron cada una de las actividades, ya fuera de forma individual o por equipo, se evaluaban y se entregaba retroalimentación en una sesión posterior. Dicho proceso se realizó de dos distintas maneras. La primera consistió en la entrega de la evaluación de forma escrita dentro de la misma actividad por nuestra parte, dentro de la cual se enfatizaban aquellos aspectos que lograron concretar con éxito y los elementos que debían mejorar o faltaban dentro de la actividad, así como algunas recomendaciones de apoyo; todo ello con base en la lista de cotejo y la rúbrica respectiva; como se puede ver en la Figura 1.

Introducción: En esta narración ~~de~~ veremos las consecuencias de la 'narcocultura' ~~de~~ Las Fuentes de: Javier Cruz, A. Naldo Delgado, Ana; Jilda Mendoca, Omar Iván Gómez Guzmán y Secretaría de Prevención.

Resumen el nombre (auto) 19- junio 2017

Desarrollo: El periodista Javier Cruz dice que el narcotráfico es un grave problema a resolver ya que en México lo que necesita son acciones estructurales de gobierno en contra de la corrupción. La investigadora Laemie Massard hizo un ensayo sobre los narcocorridos mexicanos, lo cual su conclusión fue que los narcocorridos cumplen indirectamente la función de hacer de esa actividad ~~de~~ un anhelo, por esta razón los gobiernos de Baja California y Sinaloa han vetado la difusión de los narcocorridos en los radios y televisores.

Los otros creemos que el problema de la narcocultura es grave porque sea propagado en diversas partes del mundo y llega a la forma de vida de los civiles. *¿cuál es la consecuencia de que esto suceda?*

Conclusiones: Llegamos a la conclusión de que a pesar de que el narcotráfico es considerado un mal ante la sociedad, el gobierno es uno de los principales involucrados en el esponsoramiento del narcotráfico.

Ya conociendo lo que es la narcocultura y el narcotráfico, podemos decir que son dos factores diferentes, se vinculan uno con otro y en el problema (El Beto) el solo practica lo que es la narcocultura, por que jamás se habla de que vende droga, sino que los medios de comunicación influyeron en el para adoptar ese modo de vida.

Retratamiento →

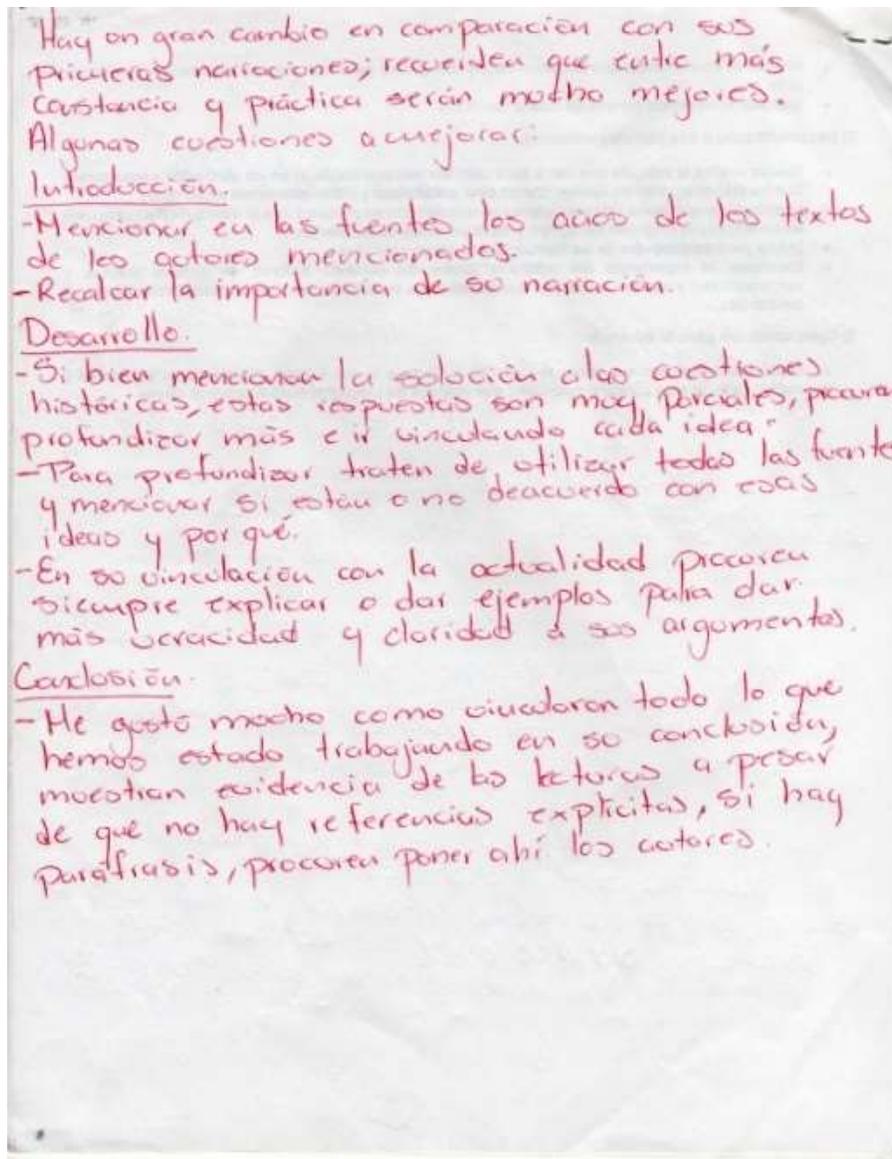


Figura 1. Ejemplo de una narración realizada por los estudiantes y su retroalimentación.

En segundo lugar, la realimentación se daba durante la entrega de esta evaluación dentro del aula. En ese sentido, cada sesión inició con una lluvia de ideas que permitía recuperar lo visto una clase anterior y, dentro de esa lluvia de ideas se hacía entrega de la actividad realizada ya retroalimentada y después de que cada equipo o estudiante revisara su evaluación se pidió que manifestarán dudas respecto a la misma y se resolvían, de no ser así, iniciaba una breve explicación general de los avances y limitaciones que se habían encontrado en todas las

actividades, realizando nuevamente recomendaciones para todo el grupo y se daba inicio a la sesión.

En el próximo capítulo, nos adentraremos a los resultados de dicha propuesta, procurando ante todo, mostrar al lector tanto los frutos de la evaluación cuantitativa, como cualitativa de la aplicación de esta estrategia; gracias a los cuales es posible delinear las bondades de la puesta en práctica, así como perfilar futuras referencias o trayectos dentro de las propuestas docentes para el perfeccionamiento de estrategias en educación para la paz desde la enseñanza de la Historia a partir de un enfoque que permita desarrollar la conciencia histórica y moral de los estudiantes dentro de la toma de decisiones que se presentan en su vida cotidiana, como parte de su contexto individual y colectivo.

Capítulo 5

Descripción y análisis de resultados de la estrategia

En este capítulo se abordan los resultados de cada una de las sesiones detalladas en el capítulo anterior, enfatizando los instrumentos de evaluación considerados para cada una de estas, así como en las formas de retroalimentación, concluyendo con la descripción y análisis de los resultados obtenidos por cada uno de los grupos en donde se puso en práctica esta investigación.

En la descripción y análisis de resultados, se consideran los avances cuantitativos y cualitativos respecto a los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales propuestos en la planeación. Aunque, también se consideran los elementos para el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes a partir de los discursos y argumentos plasmados de forma escrita en sus narraciones y de forma oral en el debate. Para lo cual, se consideran los rasgos manifestados según el tipo de conciencia: tradicional, ejemplar, crítica y genética y su estadio moral: preconventional (etapa 1 y 2), convencional (etapas 3 y 4) o posconvencional (5 y 6) por medio de las ideas mostradas sobre la experiencia temporal, la representación o significación de los hechos del pasado, las orientaciones tanto externas como internas que los estudiantes expresan en sus respuestas; así como las formas en que manifiestan vincular los hechos y problemáticas analizadas con relación a los valores morales y los razonamientos que los sustentan.

Descripción de resultados de la propuesta didáctica

Dada la gran cantidad de materiales que se realizaron para esta investigación y la diferencia que existe entre los mismos, analizaremos en primer lugar la evaluación diagnóstica con la finalidad de que el lector conozca las condiciones generales ante las cuales nos presentamos frente a cada uno de los grupos de trabajo; a continuación, se abordan los resultados de las actividades referentes a la evaluación de fuentes, seguido del análisis de las narraciones producidas por los alumnos. Posteriormente, mostramos el producto de los debates; por último, se examinan en conjunto todas las actividades bajo la óptica de la matriz propuesta por Rösen y

Kohlbert, con el propósito de evaluar los avances en el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes.

Resultados de la evaluación diagnóstica

Como se vio más arriba, las actividades diagnósticas fueron diferenciadas en tres niveles, el análisis de valores referidos por los estudiantes, el tipo de conciencia histórica que poseen, así como su conocimiento sobre el análisis de fuentes y conceptos históricos sobre el tema abordado.

En cuanto al primer rubro, encontramos que de los 179 valores que se les presentaron a los estudiantes para su elección, en ambos planteles el amor es el valor más destacado por los alumnos, seguido de valores como el respeto, la aceptación, la felicidad y la familia; en tanto que la tranquilidad, la sabiduría, la justicia o la libertad apenas fueron mencionados, como se puede ver en la siguiente tabla general de los valores elegidos:

Tabla de valores mencionados por los estudiantes

Grupo 454 del COLBACH		Grupo 311 del IEMS	
Valores elegidos	Número de menciones	Valores elegidos	Número de menciones
AMOR	5	AMOR	4
RESPE TO	5	FAMILIA	4
HUMILDAD	4	FELICIDAD	4
ACEPTACIÓN	3	ALEGRÍA	3
CONFIANZA	3	PASIÓN	3
CURIOSIDAD	3	RESPE TO	3
ALEGRÍA	2	ACEPTACIÓN	2
AMBICIÓN	2	BELLEZA	2
FAMA	2	HONESTIDAD	2
FAMILIA	2	HUMOR	2
FELICIDAD	2	VISIÓN	2
LEALTAD	2	AMABILIDAD	1
PLACER	2	APOYO	1
SINCERIDAD	2	AVENTURERO	1
SOLEDAD	2	CALMA	1
ADAPTABILIDAD	1	CONCENTRACIÓN	1
AGRADO	1	CONFIANZA	1
APOYO	1	CREATIVIDAD	1
APRENDIZAJE	1	EDUCACIÓN	1
ATREVIDO	1	ELEGANCIA	1
COMPRENSIÓN	1	EMPATÍA	1
CREATIVIDAD	1	ESPIRITUALIDAD	1

DIGNIDAD	1	ESTABILIDAD	1
EMOCIÓN	1	FIDELIDAD	1
ENERGIA	1	GENEROSIDAD	1
FE	1	GRACIA	1
FRUGALIDAD	1	HUMILDAD	1
FUERZA	1	INSPIRACIÓN	1
HABILIDAD	1	LEALTAD	1
HONESTIDAD	1	LIMPIEZA	1
INFINIDAD	1	OPTIMISMO	1
INTUICIÓN	1	REALISMO	1
JUSTICIA	1	SEGURIDAD	1
LIBERTAD	1	SENCILLEZ	1
LOGRO	1	SERENIDAD	1
MOTIVACIÓN	1	SOLEDAD	1
OPTIMISMO	1	TRABAJO EN EQUIPO	1
REALISMO	1	TRANQUILIDAD	1
RESISTENCIA	1		
SABIDURIA	1		

No obstante, cabe destacar que el orden en que fueron elegidos estos valores, varió considerablemente entre cada uno de los grupos. Mientras que para los estudiantes del grupo 454 del COLBACH se interesan en primer lugar por la aceptación, la confianza y la humildad, dejando en un tercer lugar la ambición, el amor, la fama y la soledad. Por su parte, el grupo 311 del IEMS se enfocan en primer término por el amor, la felicidad y la pasión, relegando otros de forma muy variada; aunque podemos ver que la familia aparece tanto en primer puesto como en el último. Del mismo modo, en ambos grupos es perceptible que la familia y el respeto son considerados por los alumnos como valores prioritarios, como podemos ver a continuación:

Tabla de valores elegidos por los estudiantes en orden jerárquico

Grupo 454 del COLBACH			Grupo 311 del IEMS		
VALORES			VALORES		
Primero	Segundo	Tercero	Primero	Segundo	Tercero
ACEPTACIÓN	ADAPTABILIDAD	AGRADO	AMOR	ACEPTACIÓN	ALEGRÍA
ACEPTACIÓN	CONFIANZA	ALEGRÍA	AMOR	ACEPTACIÓN	AMABILIDAD
ACEPTACIÓN	CREATIVIDAD	AMBICIÓN	BELLEZA	ALEGRÍA	APOYO
ALEGRÍA	CURIOSIDAD	AMBICIÓN	EDUCACIÓN	ALEGRÍA	BELLEZA
AMOR	DIGNIDAD	AMOR	ESPIRITUALIDAD	AMOR	CALMA
APOYO	EMOCIÓN	AMOR	FAMILIA	AMOR	CONCENTRACIÓN
APRENDIZAJE	ENERGIA	AMOR	FAMILIA	AVENTURERO	CONFIANZA
ATREVIDO	FELICIDAD	AMOR	FELICIDAD	ELEGANCIA	CREATIVIDAD
CONFIANZA	FRUGALIDAD	COMPRENSIÓN	FELICIDAD	GENEROSIDAD	EMPATÍA

CONFIANZA	FUERZA	CURIOSIDAD	FELICIDAD	HONESTIDAD	ESTABILIDAD
CURIOSIDAD	HUMILDAD	FAMA	HUMOR	HUMOR	FAMILIA
FAMILIA	INTUICIÓN	FAMA	LIMPIEZA	INSPIRACIÓN	FAMILIA
FAMILIA	JUSTICIA	FE	PASIÓN	OPTIMISMO	FIDELIDAD
FELICIDAD	LEALTAD	HABILIDAD	PASIÓN	PASIÓN	GRACIA
HONESTIDAD	LEALTAD	HUMILDAD	REALISMO	RESPECTO	HONESTIDAD
HUMILDAD	LOGRO	INFINIDAD	RESPECTO	SENCILLEZ	HUMILDAD
HUMILDAD	OPTIMISMO	LIBERTAD	RESPECTO	TRANQUILIDAD	LEALTAD
REALISMO	PLACER	MOTIVACIÓN	SERENIDAD	VISIÓN	SEGURIDAD
RESISTENCIA	PLACER	RESPECTO	TRABAJO EN EQUIPO	VISIÓN	SOLEDAD
RESPECTO	RESPECTO	SABIDURIA			
RESPECTO	RESPECTO	SOLEDAD			
SINCERIDAD	SINCERIDAD	SOLEDAD			

Respecto a la concepción de dichos valores por parte de los estudiantes, las acciones que realizan para ejercer dicho valor y las acciones a futuro que pretenden realizar para ejercerlos, podemos observar, por un lado, la complejidad que representa definir con sus propias palabras el significado que evoca cada valor referido por ellos, esto se debe, muy probablemente, a que siguen en proceso de aprendizaje valoral o que no tienen totalmente definida su escala de valor, es decir, continúan su proceso de desarrollo moral. Por otro lado, vemos que los estudiantes representan sus acciones considerando siempre que éstas tienen consecuencias en ellos mismos y, pocas veces aluden a pueden incidir en los otros.

Por ejemplo, Cinthia del grupo 311 del IEMS quien eligió el respeto como primer valor fundamental, lo definió como: “tener respeto sobre alguna cosa o persona”; de este modo es evidente que la estudiante presenta dificultad para definir qué es el respeto, aunque percibe con claridad que implica respetar a alguien, en tanto que las acciones que realiza para lograrlo nos relata que: “no molestar, ni pegar a nadie”. De este modo comprendemos que para ella el respeto se refiere a “dejar en paz” a los otros y que este se proyecta a futuro en sus acciones sólo de modo ejemplar en tanto que menciona que “No hay que hacer cosas que no me gustaría que me hagan”.

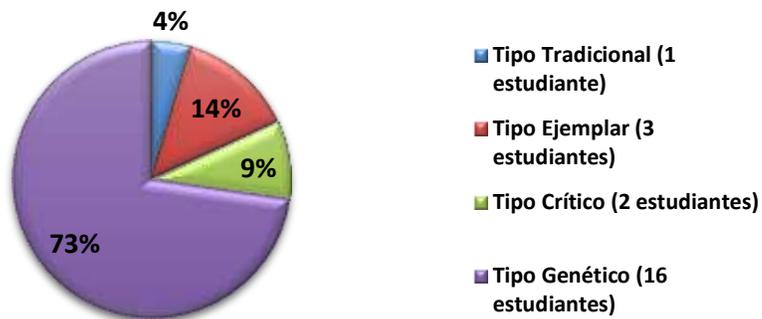
En cambio, para Guillermo del mismo grupo, el primer valor referido es la espiritualidad, él la definió como: “encontrar el sentido y la tranquilidad a la existencia propia y universal”; en dicha definición podemos ver que el estudiante además de tener una idea más clara sobre el valor mencionado, es capaz de proyectarlo no sólo en sí mismo, sino también para los demás, en consecuencia, las

acciones que indicó que realiza para ejercerlo son: “Pensar mucho, leer, meditar, entender. Buscar aprendizaje en estados alterados de conciencia”; en dichas palabras podemos ver que el alumno tiene claridad en las acciones personales que le permiten llegar a un valor espiritual como el mismo define, no obstante, contrasta con la idea de que la espiritualidad es un valor universal al indicar acciones en las que las consecuencias sólo recaen en su persona, puesto que indica que éstas a futuro para mejorarse sólo deben “intensificar lo anterior y mejorarlo”.

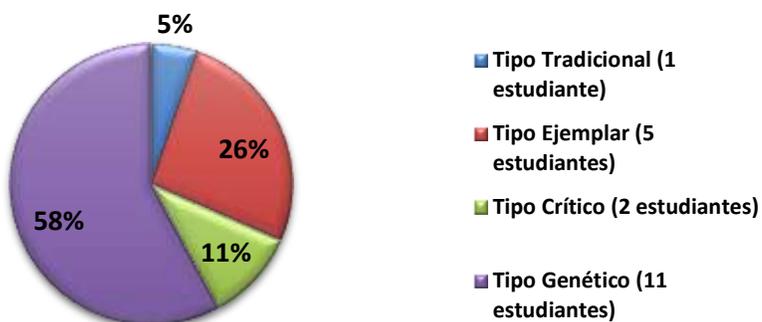
Respecto a la evaluación diagnóstica sobre el tipo de conciencia histórica que poseen los estudiantes, encontramos resultados más o menos similares en ambos grupos. Recordemos que el ejercicio propone una leyenda sobre dos familias y un pacto entre éstas, donde, el estudiante debía elegir una de las cuatro opciones para la resolución del dilema que plantea esta actividad. Cada una de las opciones, de forma consecuente con lo propuesto por Rüsen (2014), establecen un tipo de conciencia histórica basado en la forma en que el sentido de lo histórico determina las decisiones racionales y morales del individuo.

En este sentido, la primera de las opciones corresponde a un tipo de conciencia tradicional, la segunda a la conciencia ejemplar, la tercera a un tipo crítico y la cuarta de las opciones a la conciencia genética; siendo ésta última la más desarrollada de las anteriores, como ya se refirió en el primer capítulo de esta investigación. Considerando lo anterior, en las siguientes gráficas podemos constatar el tipo de conciencia histórica manifestada por los estudiantes con base en sus elecciones:

Tipos de conciencia histórica del grupo 454 del COLBACH



Tipos de conciencia histórica del grupo 311 del IEMS



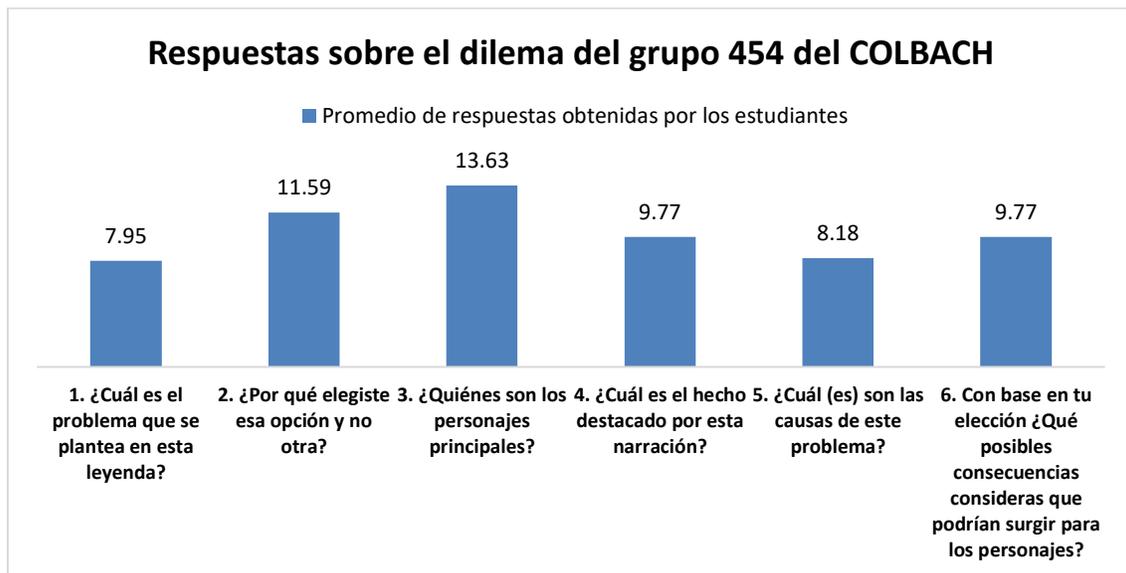
Como se puede observar, la gran mayoría de los estudiantes en cada grupo mostró rasgos del tipo genético dentro de la evaluación diagnóstica, en tanto que los tipos tradicional y crítico se manifestaron de forma igualitaria en cada uno, siendo el tipo ejemplar el que menos varió entre los dos grupos.

Es importante indicar sobre este rubro, que el individuo no está de manera pura en uno u otro tipo de conciencia histórica, es decir, no se tienen totalmente las características de un tipo de conciencia (tradicional, ejemplar, crítica, genética) en su estado puro en toda situación. Investigaciones como la de Landeros (2016), han demostrado que los tipos de conciencia histórica varían según la circunstancia o tema que se presente, las personas pueden manifestar rasgos de tipos de conciencia muy dispares según el estado de ánimo o emocional, las experiencias

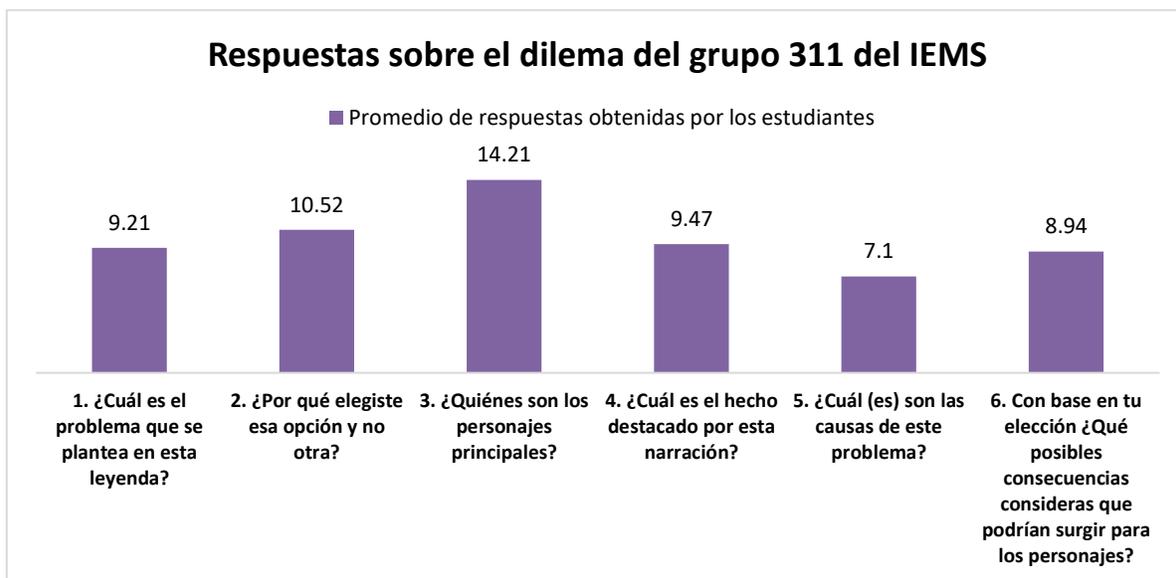
con cada situación, su comprensión o empatía por éstas; se pueden mostrar una mayor o menor frecuencia de determinados rasgos de la conciencia histórica, con las cuales podemos afirmar que se tiene un tipo conciencia, pero éstas no son estáticas.

Respecto a las respuestas obtenidas del cuestionario posterior sobre el dilema de la leyenda de los Martínez y los Moreno, encontramos resultados interesantes que se contraponen con la elección del inciso sobre conciencia histórica. Antes de abordar esta evaluación, debemos mencionar que esta sección está compuesta por seis preguntas que tienen la finalidad de que el estudiante explique los motivos de su elección, con ello verificar que la opción preferida empate con el tipo de conciencia histórica elegida; a la vez que, indicar la capacidad de los estudiantes para la identificación de problemas dentro del texto, el hecho histórico, las causas y consecuencias de los mismos, así como los personajes principales.

Para su evaluación se destinaron tres puntajes posibles en cada una de las seis cuestiones planteadas: 15 puntos para aquellas respuestas que empatan la elección de resolución del dilema con los motivos de la misma, 10 puntos para las respuestas que más o menos coinciden con la elección y 5 puntos para las resoluciones confusas o incorrectas, como se puede observar en las siguientes gráficas:



A partir de esta gráfica podemos ver que los estudiantes del grupo 454 del COLBACH obtuvieron un promedio de 13.63 de los 15 puntos posibles en la identificación de personajes principales, así como una alta puntuación (11.59) en la opción elegida como resolución del dilema, mismo que refleja el tipo de conciencia histórica y los motivos por los cuales la eligieron. Por encima de la media encontramos que la identificación del hecho histórico relatado dentro del dilema (9.77), las causas que motivaron el problema (8.18) y las posibles consecuencias (9.77). Finalmente, se puede observar que una buena parte de los estudiantes tuvo conflicto para identificar el problema dentro del relato planteado (7.95). En suma, los estudiantes de este grupo obtuvieron un promedio de 60.9 de los 90 puntos totales asignados a esta actividad.



En cuanto a los estudiantes del grupo 311 del IEMS, vemos que el total de los estudiantes no presentó problemas para identificar personajes principales obteniendo un puntaje de 14.21, del mismo modo alcanzaron un puntaje más o menos destacado en la vinculación entre la opción de respuesta y el motivo de su elección (10.52). Por encima de la media se encuentra la identificación del hecho histórico (9.47), la identificación del problema planteado por el dilema (9.21) y las consecuencias asignadas al mismo (8.94); en tanto que tuvieron dificultades para

señalar las causas que detonan el problema (7.1). Por último, el grupo obtuvo un promedio de 59.47 de los 90 puntos máximos dentro de la actividad.

Con base en lo anterior, se pudo observar que, una buena parte de los estudiantes, a pesar de que mostraron una conciencia de tipo genético a través de la elección número cuatro del dilema, en sus respuestas no coincidieron los motivos por los cuales la eligieron. Asimismo, presentaron conflictos para identificar el problema dentro del dilema, por lo cual las causas y consecuencias del mismo se presentan incorrectas; no así en la identificación de personajes principales donde se obtuvieron los máximos puntajes.

Como ejemplo, tenemos el caso de Omar del grupo 454 del COLBACH, quien eligió la opción número cuatro que es la de convencer Juan Moreno de entregarse a la policía, pues si bien hay un pacto familiar ancestral, lo cierto es que la idea de justicia y las leyes que la avalan han cambiado, por lo que el pacto no puede mantenerse intacto al paso de la historia y al cambio generacional. Sin embargo, el joven Omar menciona que optó por esta opción debido a que “es la más apropiada en estos tiempos”, sin especificar a qué se refiere por apropiada o por qué considera que debe serlo en estos tiempos; es decir, no indica qué entiende sobre cómo debe ser la justicia actualmente, no obstante, es posible inferir que, para este estudiante los tiempos han cambiado, aunque para él, no existen secuelas sobre sus propias acciones ya que indica que no habrá “ninguna” consecuencia sobre ellos “quiero que se entregue a las autoridades, pero yo le voy a ayudar a salir”.

De este modo, podemos ver que para Omar la solución es muy simplista y es más bien de tipo ejemplar, debe seguir con las ideas de ley y justicia establecidas en estos tiempos, aunque sí considera la idea de cambio histórico.

La última actividad diagnóstica referente a la evaluación de fuentes, presenta resultados contrastantes entre ambos grupos, al reflejar puntajes bien diferenciados; aunque, presentan problemas similares en los mismos rubros. Dicha evaluación se realizó con base en la rúbrica realizada para la evaluación de fuentes

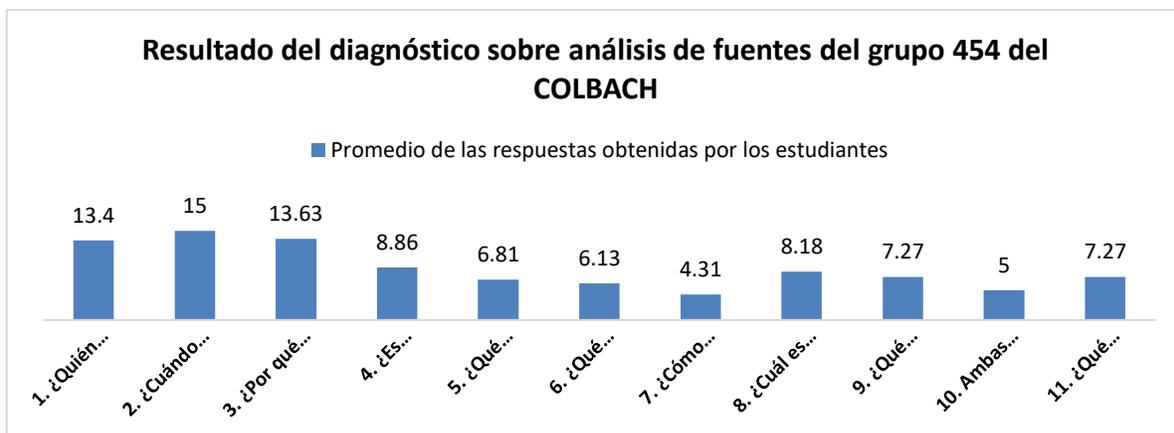
(anexo 11), la cual pondera tres puntajes respecto al nivel de desempeño demostrado por los estudiantes en cada uno de los criterios.

Dentro de la actividad, se presentaban dos fuentes que mostraban características y consecuencias del Neoliberalismo y la Globalización, mediante las cuales los estudiantes debían resolver un cuadro comparativo con base en 11 preguntas guía. Estas cuestiones reflejan, a partir de sus respuestas, la habilidad desarrollada para cada uno de los indicadores en el análisis de fuentes como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla para la relación de preguntas guía y el criterio evaluado para el análisis de fuentes

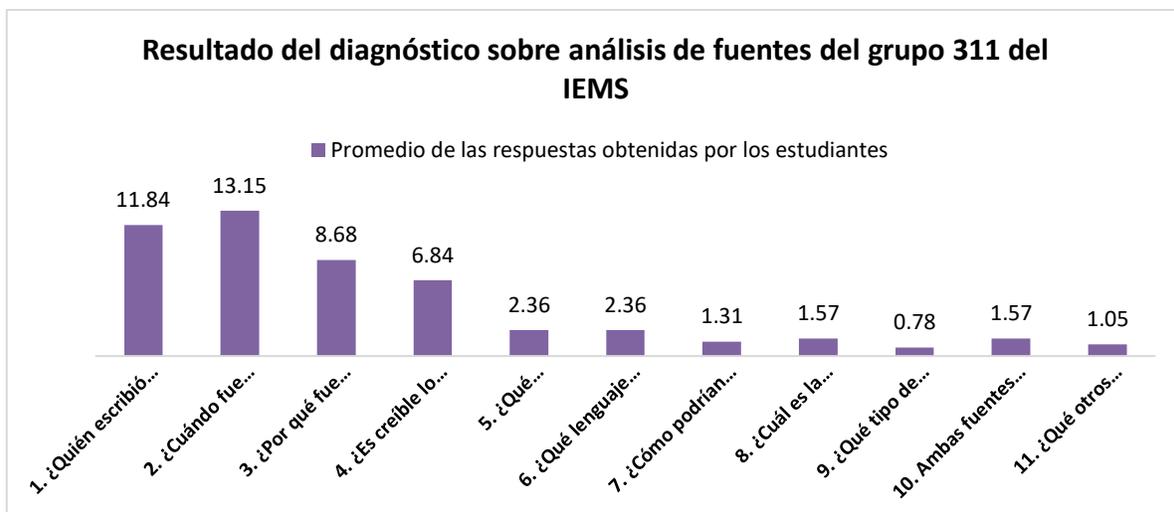
Preguntas	Criterio para el análisis de fuentes evaluado
1. ¿Quién escribió este documento? ¿A qué se dedica?	Uso de Fuentes
2. ¿Cuándo fue escrito este documento?	Uso de Fuentes
3. ¿Por qué fue escrito este documento?	Uso de Fuentes
4. ¿Es creíble lo que relata? Si, No ¿Por qué?	Uso de Fuentes
5. ¿Qué evidencias usa el autor en su relato?	Lectura Atenta
6. ¿Qué lenguaje (palabras, imágenes, símbolos) usa el autor para convencer a los lectores del documento?	Lectura Atenta
7. ¿Cómo podrían las circunstancias en que el documento se creó haber afectado a su contenido?	Contextualización
8. ¿Cuál es la perspectiva del autor sobre el neoliberalismo en México?	Lectura Atenta y Uso de Fuentes
9. ¿Qué tipo de fuente es? ¿Primaria o Secundaria?	Contextualización y Corroboración
10. Ambas fuentes ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué?	Corroboración
11. ¿Qué otros documentos podrías consultar para confirmar o debatir esta información?	Corroboración

En dicha evaluación diagnóstica se obtuvieron los siguientes resultados para cada grupo:



Con base en los resultados demostrados en esta gráfica y, a partir de la tabla anterior que vincula las cuestiones con la habilidad desempeñada en el análisis de fuentes, podemos observar que el grupo 454 del COLBACH posee mayores puntajes en varios de los rubros para el uso de fuentes: identificando al autor y su oficio (13.4), cuando es que fue realizado el documento (15) y para reconocer el propósito del autor al crear el documento (13.63); aunque, presentaron problemas para determinar la confiabilidad de la fuente, ya que mostraron confusión o mencionaron elementos mínimos del mismo (8.86).

Respecto a la lectura atenta, los estudiantes se encuentran por debajo de la mínima al presentar problemas para identificar las evidencias y el razonamiento que usa el autor para apoyar sus afirmaciones (6.81); así como para evaluar el lenguaje utilizado por los autores (6.13). En tanto que, los puntajes más bajos se hallan en la habilidad para contextualizar y corroborar las fuentes al mostrar conflictos para reconocer la influencia del contexto en la realización de los documentos (4.31) y el contraste en las dos fuentes analizadas (5); no así, para identificar fuentes alternas para profundizar en el tema (7.27). En cuanto a las preguntas que poseían dos habilidades como la lectura atenta y el uso de fuentes, la media de los estudiantes pudo identificar las perspectivas de los autores sobre el tema abordado (8.18), y para la contextualización y corroboración mediante la identificación del tipo de fuente, los alumnos alcanzaron un promedio de 7.27 puntos. Finalmente, el grupo obtuvo un puntaje promedio de 95.9 de los 165 punto máximos.



Para los estudiantes del IEMS encontramos que, del mismo modo que los del COLBACH, presentan los mayores puntajes para el uso de fuentes al identificar al autor del texto, pero no siempre el oficio al que se dedica (11.84) y la fecha en que realizó el documento (13.15), por encima de la media demostraron su habilidad para identificar la intención con la que fue escrito (8.68) y manifestaron problemas para reconocer la credibilidad de las fuentes (6.84). Respecto a la lectura atenta, la contextualización y la corroboración, los estudiantes mostraron severos conflictos al mencionar elementos mínimos o dejar en blanco estos rubros, mostrando problemas para distinguir las evidencias utilizadas por los autores (2.36), el lenguaje abordado (2.36), el influjo del contexto en la realización de los textos (1.31), la perspectiva de los autores sobre el proceso histórico mencionado (1.57), la identificación del tipo de fuente (0.78), el contraste de las fuentes (1.57); así como referencias a las que puedan acudir para profundizar en lo relatado (1.05). Por último, los estudiantes obtuvieron un promedio bajo respecto al grupo del COLBACH, al obtener un puntaje de 51.57 de los 165 posibles.

Con base en ello, se puede concluir que, de los tres diagnósticos aplicados, la evaluación de fuentes históricas es donde se presenta mayor problemática, motivo por el cual las siguientes sesiones de aplicación de la propuesta didáctica, se enfocaron en la práctica de estas habilidades, encaminadas hacia la realización de relatos o narraciones históricas en donde éstas fueran evidenciadas, en tanto que, el progreso de las mismas supone – según lo propuesto por Rösen – el

desarrollo de la conciencia histórica y, por ende, el desarrollo moral de los estudiantes en vías de transformación de su propio entorno.

De tal manera, se pudo evidenciar que cuando se refiere a datos explícitos dentro de las fuentes analizadas, los estudiantes no poseen ningún problema para identificarlos, no obstante, respecto a aquellos datos implícitos o la aplicación de criterios de pensamiento crítico, reflexivo y analítico, los estudiantes manifiestan mayores conflictos. Lo anterior, demuestra la importancia de potenciar en las siguientes sesiones, y en todas nuestras futuras estrategias, el impulso de habilidades procedimentales en Historia, ya que éstas se vinculan íntimamente con el desarrollo de la conciencia histórica y moral, así como el aprendizaje de valores de los estudiantes, como una alternativa en la educación para la paz.

Resultados de la actividad de análisis de fuentes

Con base en los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, y dado que los estudiantes presentaron dificultades para identificar la importancia del contexto y realizar la corroboración de fuentes, esta actividad (anexo 4) se realizó de forma posterior a la explicación sobre fuentes históricas y su análisis; la cual muestra tres documentos A, B y C.

El primero se compone por tres extractos de fuentes primarias sobre teóricos del Neoliberalismo: Ludwig Von Mises, Friedrich Von Hayek y Milton Friedman; en cada uno de ellos se pueden encontrar referencias que afirman el valor de la teoría Neoliberal, manifestando un posicionamiento ideológico bien definido. El segundo documento es una fuente secundaria, un extracto de la columna escrita por Fabrizio Mejía Madrid en la *Revista Proceso* titulada “Yo, el Neoliberal”, en ella el autor habla como si el Neoliberalismo fuera una persona, por lo que el lenguaje es fluido y el tono en que está relatado utiliza mucha ironía, que el alumno al identificar, podría ver el propio posicionamiento del autor en contra de esta ideología al manifestar las consecuencias negativas del mismo. Por último, se presenta una fuente secundaria audiovisual, la cual muestra una entrevista realizada al investigador Fernando Escalante Gonzalbo quien realiza una breve reseña de su libro *Historia mínima del*

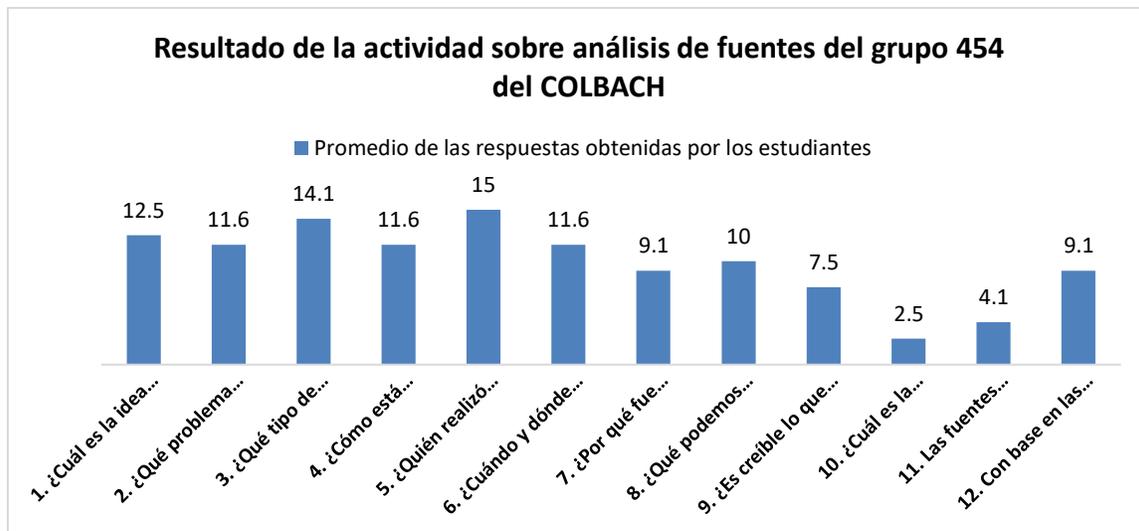
Neoliberalismo, mostrando una posición académica y mayormente neutral sobre este proceso histórico.

Con base en la lectura y análisis de estas fuentes, los estudiantes reunidos en equipos debían resolver un cuadro comparativo por medio de doce preguntas guía. La resolución de estas cuestiones muestra el desarrollo de la habilidad para evaluar fuentes históricas, cada una de ellas refleja indicadores para el análisis de fuentes como se muestra en la siguiente tabla:

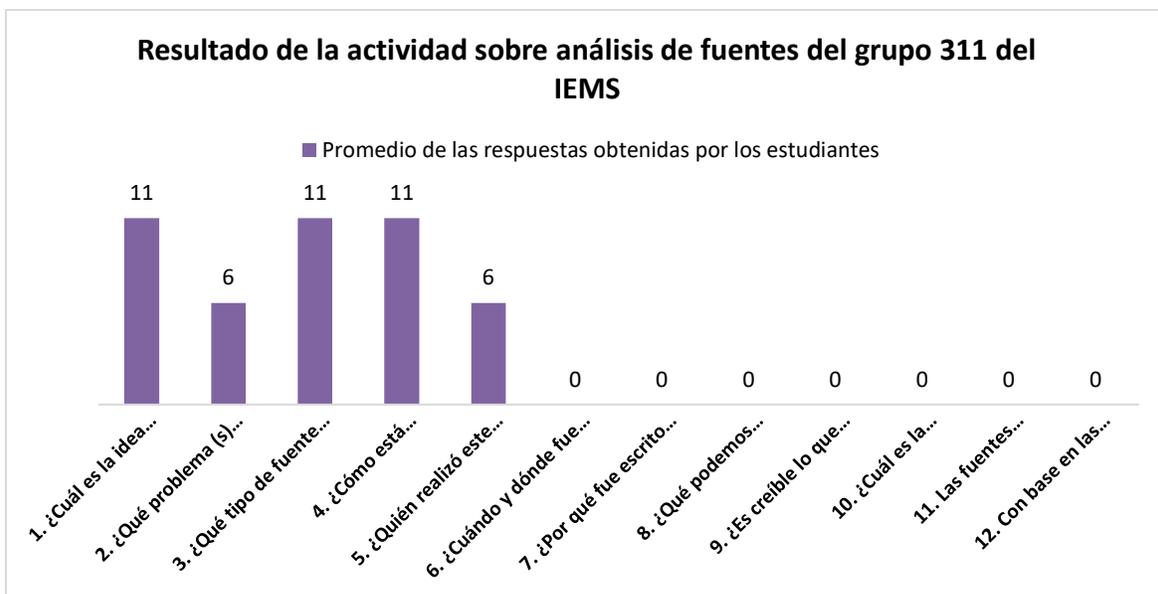
Tabla para la relación de preguntas guía y el criterio evaluado para el análisis de fuentes (2)

Preguntas	Criterio para el análisis de fuentes evaluado
1. ¿Cuál es la idea principal del documento?	Uso de Fuentes
2. ¿Qué problema (s) plantea el documento?	Uso de Fuentes
3. ¿Qué tipo de fuente es? A) por su naturaleza y B) por su forma.	Contextualización y Corroboración
4. ¿Cómo está compuesto? ¿Cuáles son sus partes? (numera las líneas de cada párrafo y menciona de qué número a qué número se dividen las partes)	Lectura Atenta
5. ¿Quién realizó este documento? ¿A qué se dedica?	Uso de Fuentes
6. ¿Cuándo y dónde fue realizado este documento?	Uso de Fuentes
7. ¿Por qué fue escrito (grabado) este documento?	Uso de Fuentes
8. ¿Qué podemos concluir (interpretar) de este documento?	Lectura Atenta, Uso de Fuentes y Contextualización
9. ¿Es creíble lo que narra? Si, No ¿Por qué?	Lectura Atenta y Uso de Fuentes
10. ¿Cuál es la perspectiva del autor sobre el neoliberalismo?	Uso de fuentes y Contextualización
11. Las fuentes ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué?	Corroboración
12. Con base en las fuentes consultadas, realicen su propia conceptualización e interpretación del Neoliberalismo. Utilicen fragmentos o citas de las fuentes para validar sus ideas.	Lectura Atenta, Uso de Fuentes, Contextualización y Corroboración

En esta actividad se presentaron avances con relación a los obtenidos en la evaluación diagnóstica, aunque algunos de los elementos para la corroboración continuaron siendo problemáticos para los estudiantes. Veamos los resultados:



En esta gráfica podemos observar que los estudiantes del COLBACH nuevamente obtuvieron los mayores puntajes en el desarrollo de las habilidades para el uso y manejo de fuentes, así como la lectura atenta, como se manifiesta en la identificación de la idea principal en los textos (12.5), quién realizó la fuente (15), cuándo y dónde se realizó (11.6); se presenta una notable mejora para reconocer el problema a resolver por el texto (11.6), definir el tipo de fuente (por su naturaleza y forma) (14.1). Por encima de la media se manifiestan las cuestiones que implicaban el desarrollo de varias habilidades como la interpretación del documento (10), la intención descrita por los autores (9.1) y la conceptualización del neoliberalismo (9.1). Por último, con los menores puntajes se presentan problemas para identificar factores de credibilidad (7.5) y mayormente en la detección de perspectivas del autor sobre el proceso histórico analizado (2.5) y el contraste de fuentes (4.1). En suma, los estudiantes mostraron un promedio de 119.1 puntos de los 180 posibles.



En cuanto a los estudiantes del IEMS, los resultados fueron contrastantes ya que la segunda parte de la actividad no pudieron completarla debido a que el tiempo asignado para su realización no fue suficiente, por lo cual, se decidió que estos aprendizajes se consolidaran durante la realización de las narraciones, de esta manera no tomar más tiempo del disponible.

Dentro de la actividad se demostraron avances en el manejo de fuentes, la lectura atenta y la contextualización de fuentes al identificar la idea principal (11), determinar el tipo de fuente (11) y en evidenciar la composición del texto (11) y, aunque se obtuvieron puntajes por debajo de la media, significaron avances respecto al diagnóstico: la caracterización del problema planteado (6) y el autor de cada una de las fuentes (6). Como ya se mencionó los estudiantes no pudieron concluir la actividad, obteniendo un promedio de 45 puntos de los 180 máximos por alcanzar; no obstante, en las narraciones fueron desarrollando esas habilidades que quedaron pendientes en esta actividad.

Resultados de las narraciones a través del planteamiento de un dilema para el análisis de fuentes históricas.

Como pudo observarse en los capítulos anteriores, el desarrollo de narraciones o relatos históricos es fundamental para el perfeccionamiento del sentido histórico. Es por ello que la fase medular de esta propuesta didáctica se enfocó en el análisis de

un dilema, el cual, se fue abordando en diferentes sesiones con la finalidad de que los estudiantes pudieran conjugar diferentes contenidos de aprendizaje: el impacto del neoliberalismo y la globalización en México partiendo del problema del narcotráfico y especialmente la narcocultura. Para su ejecución, los estudiantes debieron poner en práctica el análisis de fuentes históricas referentes al tema, así como la creación de narraciones históricas en las que plasmaron poco a poco una resolución cada vez más profunda del dilema en cuestión.

Dentro de la propuesta se realizaron cuatro narraciones (anexos 5, 6, 7 y 8), la primera con base en el dilema, tratando de que los estudiantes plasmaran una primera hipótesis como resolución a partir de los conocimientos previos que los alumnos tenían sobre el tema. En las tres siguientes, los estudiantes fueron profundizando en la problemática a partir de diferentes preguntas históricas guías con las cuales crearon nuevas hipótesis y sus respectivas posturas finales para el debate posterior.

Vale la pena destacar que en las tres últimas narraciones se abordaron fuentes de diversa índole, artículos académicos, extractos de películas, artículos de divulgación y narcocorridos. Con ellas, los estudiantes podrían tener diferentes perspectivas sobre la problemática a resolver, obteniendo de este modo diversas posturas y contrastes que el alumno debía analizar, asumir y juzgar.

De tal manera, en este apartado se abordan los resultados a cada una de las narraciones, en las que fueron poniendo en juego los diferentes aprendizajes teóricos y procedimentales sobre la realización de una narración histórica en la que plasmaron su sentido de lo histórico sobre un problema de actualidad que los alumnos reconocen bien, a la vez que aplicar los conocimientos declarativos sobre el Neoliberalismo y la Globalización. En los siguientes párrafos se muestran las diferentes cuestiones históricas que fueron abordadas por los estudiantes en cada narración.

Narración 1. El Dilema de Beto.

Pregunta histórica guía:

¿De qué forma reaccionará “el Beto”?

Requerimientos mínimos en cada una de las narraciones:

1) Introducción:

- Identificar cuál es el problema y sub-problemáticas que plantea el dilema.
- Mencionar los elementos que contiene el dilema que les permitirían solucionarlo.

2) Desarrollo:

- Relatar cuál es la solución que ellos dan al dilema (hipótesis primaria) con base en su opinión y la relación que esto posee con el Neoliberalismo.
- Indicar si entre los miembros de su equipo todos tuvieron la misma opinión, de no ser así, qué problemáticas tuvieron para resolverlo y qué otras soluciones se sugirieron en su equipo.
- Mencionar la importancia del problema dentro del contexto histórico de análisis (causas y consecuencias) y explicar la relación que posee este dilema con la actualidad. (razón de ser, el sentido de).

3) Conclusión:

- Mencionar que otros elementos (fuentes) podrían permitirles profundizar en su hipótesis primaria para dar mejor sustento y argumentos en la solución del dilema.

Narración 2. Profundización 1 del dilema de Beto.

Preguntas históricas guía:

¿Qué es la Narcocultura y cuáles son sus características?

¿En qué espacio y marco temporal se ha desarrollado?

Narración 3. Profundización 2 del dilema de Beto.

Preguntas históricas guía:

¿Por qué surgió la Narcocultura?

¿Cómo surgió la Narcocultura?

¿Existe una vinculación entre la Narcocultura y los elementos planteados por el Neoliberalismo y la Globalización? ¿Por qué?

Narración 4. Profundización 3 del dilema de Beto.

Preguntas históricas guía:

¿Qué consecuencias ha generado la Narcocultura?

¿Debería (o no) desaparecer el fenómeno de la Narcocultura? ¿Por qué?

¿Qué elementos de la Narcocultura deberían desaparecer, solucionarse y cuáles deben continuarse? ¿Por qué?

Requerimientos mínimos en cada una de las narraciones

1) Introducción (un párrafo mínimo):

- Mostrar un panorama general de los problemas y sub-problemáticas que plantean estas fuentes.
- Mencionar los elementos que contienen las fuentes que les permitirán resolver las cuestiones históricas guía.
- Describir el contenido general de toda la narración.

2) Desarrollo (uno o dos párrafos mínimos):

- Relatar cuál es la solución que da a cada cuestión histórica con base en los elementos y argumentos que les proporcionaron las fuentes (deben citar, parafrasear y poner referencias en su texto).
- Mencionar de qué forma estas respuestas se vinculan con su postura sobre el dilema de Beto (a favor o en contra) según la opinión del equipo y los argumentos de las fuentes.
- Indicar contraargumentos de las fuentes que no apoyen sus ideas.

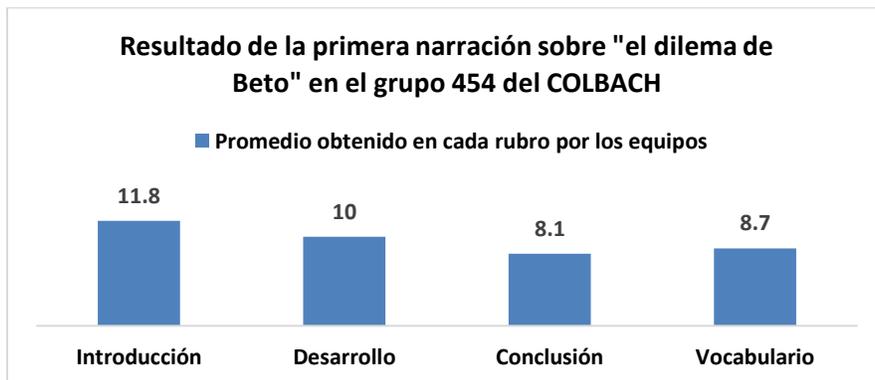
- Mencionar la importancia del problema dentro del contexto histórico de análisis (causas y consecuencias) y explicar la relación que posee estas cuestiones con la actualidad. (razón de ser, el sentido de).

3) Conclusión (un párrafo mínimo):

- Mencionar cuáles son sus conclusiones a partir de todo lo que leyeron, mostrando su argumento y opinión (a favor o en contra) o soluciones que vinculen las preguntas históricas con el dilema.

A partir de lo anterior, se muestran los resultados en cada una de las narraciones realizadas en los dos grupos en que se aplicó la propuesta, de tal manera que el lector pueda contrastar los avances o retrocesos en estas.

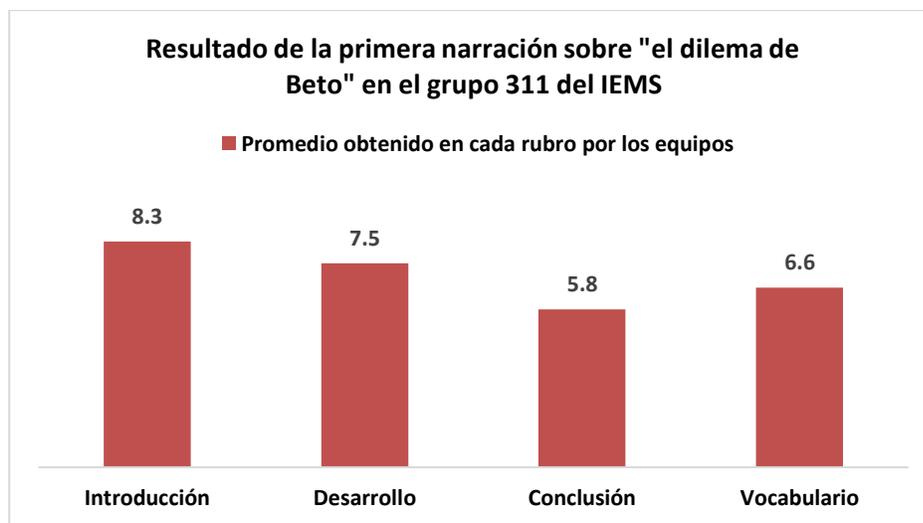
De manera general, es importante destacar que los estudiantes demostraron una mejoría para el análisis de fuentes, no obstante, presentan problemas para el desarrollo de cada una de las etapas de la narración, mismos que fueron progresando conforme se iba poniendo en práctica cada una de las narraciones, y que fueron evaluados con base en la rúbrica para textos narrativos (anexo 12), como veremos enseguida.



Como puede observarse, los estudiantes del grupo 454 del COLBACH consiguieron un puntaje por encima de la media en la realización de la introducción a la primera narración, obteniendo un promedio de 11.8 de los 20 puntos posibles en tanto que pudieron plasmar el problema a resolver, así como algunos elementos relatados por el dilema que les permitieron dar un final o solución al mismo. Seguido de estos resultados, se presenta exactamente en la media el desarrollo de la narración al

conseguir 10 puntos; en esencia la mayoría de los estudiantes identificaron en sus relatos los elementos del dilema que les permiten inferir cual será la reacción de “Beto”, no obstante, no citan propiamente estas referencias, ni realizan ninguna contrargumentación sobre ellas, Además, una gran mayoría de los equipos no menciona cómo se vincula el dilema con el Neoliberalismo y la Globalización.

Dentro de la gráfica es posible notar que los puntajes más bajos se presentan en el vocabulario (8.7) y la realización de conclusiones (8.1). En este caso, dentro de la conclusión de cada uno de los equipos, mencionan algunos elementos que les permitirían profundizar en su investigación para dar una hipótesis más certera al dilema, no obstante, sus respuestas son vagas y no muestran contrargumentos de los mismos. Respecto al vocabulario, los estudiantes mostraron dificultades para el uso de nexos y la vinculación de ideas para realizar argumentos, es decir, manifiestan afirmaciones o premisas, pero dan pocas conclusiones argumentadas. Finalmente, los estudiantes del grupo 454 obtuvieron un promedio de 38.75 puntos, de los 80 posibles.

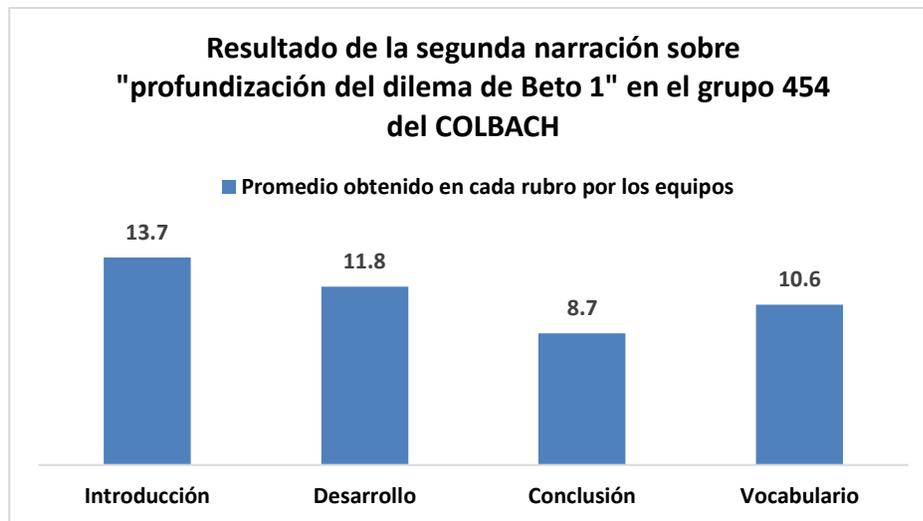


En contraste el grupo 311 del IEMS, muestra un promedio más bajo con relación al obtenido por el COLBACH, sin embargo, es posible observar que, dentro del progreso de la actividad, aparecen los mismos problemas en cada uno de los rubros. De tal manera, el grupo 311 consiguió 8.3 puntos de los 20 posibles en la realización de la introducción, siendo éste su puntaje más alto. Mostraron habilidad para

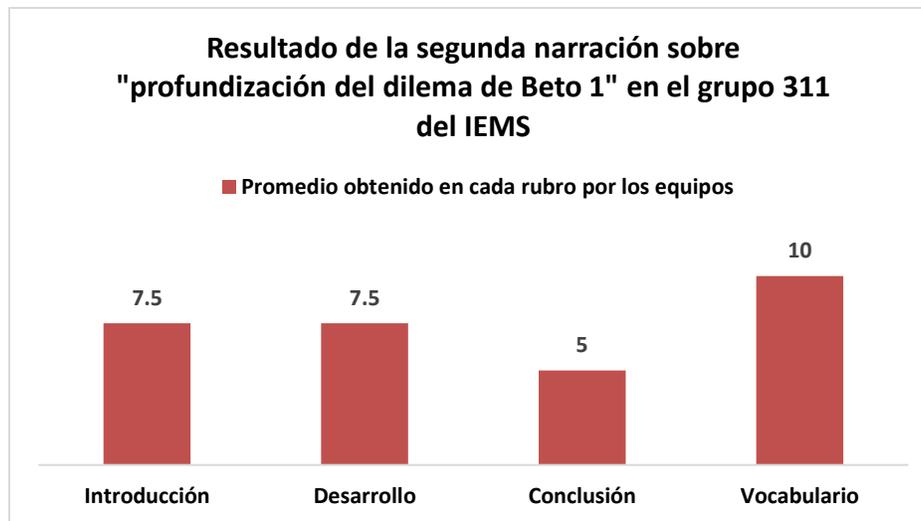
identificar el problema a tratar, pero no así los elementos que permiten abordarlo dentro del dilema, ni el panorama general de la narración. Con un puntaje de 7.5 se presenta el desarrollo, en el cual los equipos mostraron dificultad para respaldar sus hipótesis con base en los argumentos y afirmaciones que aportaba el dilema, por ende, no fueron referenciados, ni tomados en cuenta; inclusive, la gran mayoría afirmó que “el Beto” actuaría de forma violenta y describieron de qué forma “asesinaría” o podría agredir a “la Mari” y la persona que la acompañaba, por lo que no hay ningún contrargumento dentro de su análisis.

Del mismo modo que los estudiantes del COLBACH, los equipos formados por el IEMS presentaron grandes dificultades para hacer una conclusión (5.8) y manejar un vocabulario más amplio (6.6). Dentro de la conclusión, los estudiantes respondieron con mucha vaguedad respecto a las fuentes que podrían consultar para la profundización de su hipótesis. Es más, en la mayoría de los casos, los estudiantes realizaron esta narración como si la actividad consistiera en dar final a un cuento, por lo que dentro de sus respuestas se muestran fantasiosos, o sólo dan respuesta al dilema sin manifestar las razones que los llevaron a tomar dicha decisión. Del mismo modo, su vocabulario sufre problemas para el uso de nexos y en la repetición de palabras en vez de utilizar sinónimos. Por último, este grupo obtuvo un promedio de 28.33 puntos de los 80 posibles.

A partir de lo anterior, se entregó a los estudiantes su primera narración con la debida retroalimentación, se explicó qué elementos deben mejorar y las formas en que deben realizarse. Se procedió a la realización de la segunda narración, pero ya con la ayuda del análisis de fuentes, para lo cual se procuró que los estudiantes profundizaran en los elementos del relato histórico y la realización de referencias bibliográficas para sustentar sus hipótesis. Los resultados obtenidos en esta segunda actividad narrativa fueron los siguientes:



Como se puede observar, el grupo del COLBACH tuvo mejorías respecto a la narración anterior. Vemos que los equipos incrementaron todos los puntajes, destacando la realización de la introducción (13.7) mostrando las problemáticas a resolver, así como los medios que les proporcionaban las fuentes para solucionarlo; aunque, hubo algunos problemas para dar un panorama general de la narración y su estructura. En el desarrollo (11.8) dieron solución a las problemáticas planteadas con base en su análisis de fuentes, aunque presentaron dificultades para la correcta citación de las mismas, así como para vincularlas con el Neoliberalismo y la Globalización. Del mismo modo, se elevó el puntaje en el uso de vocabulario (10.6), al utilizar de mejor manera los nexos, estructurar correctamente sus párrafos e implementar algunos sinónimos. No obstante, se presenta con un mínimo avance la ejecución de conclusiones (8.7), esto se debe en su mayoría a que los estudiantes continuaban presentando dificultades para mostrar contrargumentos, así como para vincular el contenido de la narración con el problema de planteado por el dilema de Beto. Finalmente mostraron un avance significativo respecto a la narración previa obteniendo un promedio de 45 puntos de los 80 posibles entre los ocho equipos.



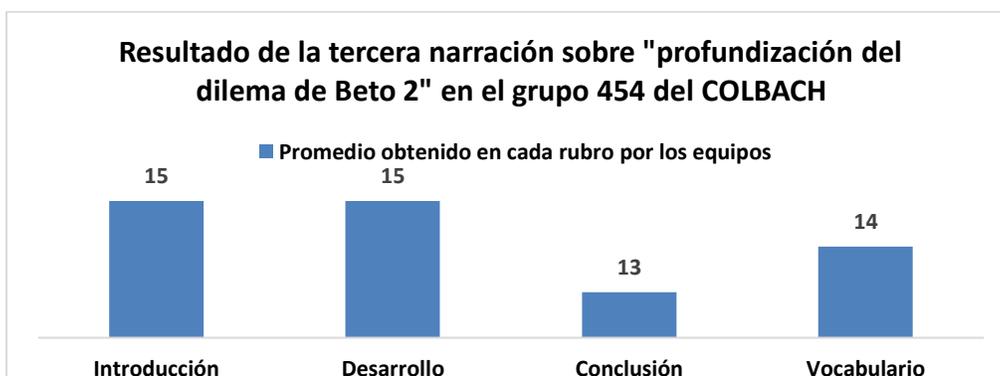
Antes de analizar la gráfica anterior, es importante mencionar que de los seis equipos conformados en el grupo 311 del IEMS, en esta ocasión sólo dos pudieron ejecutar la narración en clase, ya que el resto no asistió ese día, a pesar de que les fue entregado el material para que lo realizaran en casa, no la hicieron. Por lo que, las estimaciones que se presentan a continuación se realizaron con base en los avances de los dos equipos evaluados.

En primer lugar, resulta interesante ver que en el rubro de la introducción hubo una pequeña disminución con relación a la primera narración (7.5), sin embargo, debemos considerar que esto probablemente se debe a que sólo hay dos equipos evaluados; éstos presentan problemas para mostrar el panorama general de la narración, aunque sí ubican los problemas a tratar, pero no los elementos a partir de los cuales los abordaron, es decir las fuentes utilizadas. Por otro lado, podemos ver avances significativos con relación al relato anterior. En el desarrollo (7.5) solucionaron correctamente los problemas planteados a partir de las fuentes analizadas, aunque no están citadas correctamente, asimismo, mostraron dificultad para presentar contrargumentos, así como para vincular las problemáticas con el Neoliberalismo y la Globalización. De igual forma, los puntajes en la realización de la conclusión (5) y el uso de vocabulario (10), si bien no fue un puntaje sobresaliente, si fue un aumento con relación a la actividad previa. Pues los estudiantes comenzaron a utilizar sinónimos y nexos para la elaboración de sus textos y

mostraron la forma en que las fuentes analizadas les permitieron, aunque de manera somera, argumentar una postura a favor o en contra de la narcocultura. Finalmente, estos equipos obtuvieron un promedio de 30 puntos de los 80 posibles.

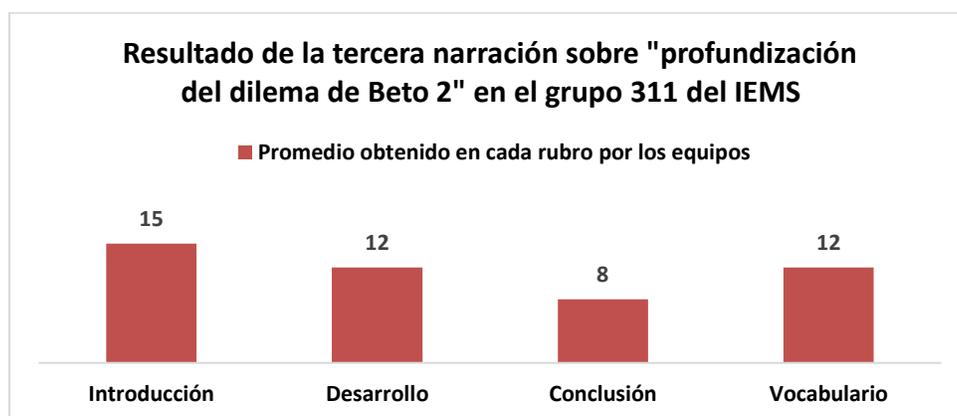
En estas primeras dos narraciones evaluadas, podemos ver que hubo avances considerables, sobre todo para plasmar la identificación de los problemas a tratar dentro de los relatos, mostrar un panorama general de toda la narración y sobre todo para empezar a utilizar fuentes que les permitan construir su argumentación; no así en las conclusiones, donde se observa que aún hay conflictos para implementar la información que la fuente les ha proporcionado para la creación de argumentos que sustenten su postura.

Para la tercera narración, encontramos avances considerables de las dos primeras narraciones, debido en gran medida a la práctica narrativa y a la mejora de los estudiantes para el análisis de fuentes históricas, con ello en la generación de posturas mayormente argumentadas, como veremos a continuación:



En la presente gráfica puede notarse que los estudiantes del COLBACH manifiestan avances significativos en la realización de sus narraciones históricas, puesto que, tanto en la introducción como en el desarrollo, obtuvieron un puntaje de 15 de los 20 posibles, por lo que se encuentran rebasando la media y encaminándose hacia el puntaje máximo. Por otro lado, una importante mejora se presenta en el vocabulario (14) sobre todo, en las conclusiones (13) en las que habían tenido varias dificultades, en esta ocasión un mejor manejo del vocabulario, auxiliado mayormente de la lista de nexos proporcionados en clase, les permitió ir vinculando

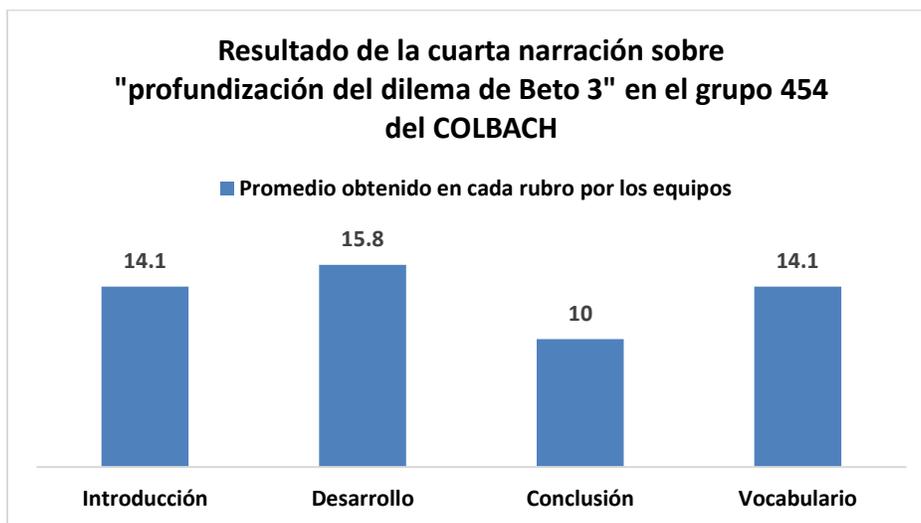
una a una las ideas para dar solución no sólo a las preguntas, sino también, para generar argumentos y favorecer la postura asignada en favor o en contra de la narcocultura. De tal manera, en esta narración los cinco equipos del grupo 454 que realizaron esta actividad obtuvieron un promedio total de 57 puntos de los 80 posibles.



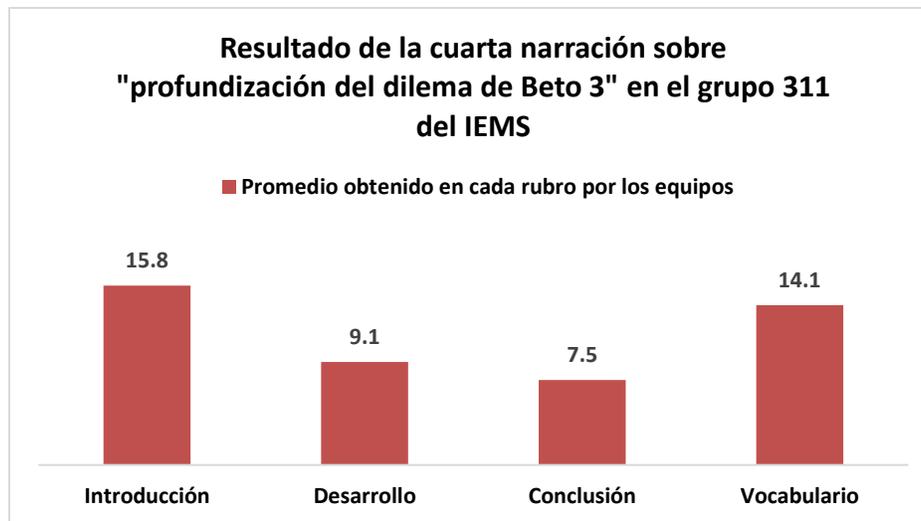
Del mismo modo que el COLBACH, el grupo 311 del IEMS, incrementó su aprendizaje en la realización de narraciones históricas al conseguir 15 puntos de los 20 totales en la introducción; tanto en el desarrollo como en el uso del vocabulario (12) fue evidente que articularon de mejor manera la resolución a las preguntas históricas planteadas con el fenómeno del Neoliberalismo y la Globalización por medio del uso de citas obtenidas del análisis de fuentes, siendo éste un avance significativo en comparación con las primeras dos narraciones. En tanto en la conclusión (8) aunque se mantuvo por debajo de la media, se mostró un buen avance al plasmar argumentos que favorecieran su postura, aunque aún era necesario que los estudiantes pudieran utilizar los contrargumentos para fortalecer su postura a favor o en contra de la narcocultura.

Para la cuarta y última narración se notaron algunas disminuciones en los resultados obtenidos. Lo anterior puede deberse a que los estudiantes no tuvieron el tiempo necesario para concluir la actividad, ya que se presentaron algunos asuetos académicos e interrumpieron la repetición del procedimiento, a pesar de que éstas quedaron como tareas en casa, muchos de los equipos no la concluyeron. Asimismo, puede deberse a que las preguntas históricas planteadas presentaban

mayor complejidad y requerían que los estudiantes no sólo obtuvieran la información obtenida directamente de las fuentes analizadas, sino también que asumieran una postura frente a lo analizado, para apoyar la postura que les fue asignada: a favor o en contra. Mismas que se presentan en las siguientes gráficas:



En esta narración los estudiantes del grupo 454 mantuvieron un puntaje alto en la mayoría de los rubros evaluados, de manera que en la introducción (14.1) a pesar de descender un punto respecto de la narración anterior, continuaron mostrando avances para identificar las problemáticas a resolver, mostrar un panorama general de la narración, así como mencionar los elementos (fuentes) a partir de los cuales fueron resolviendo a las cuestiones históricas. En el desarrollo (15.8) vemos un pequeño avance, pero vale la pena destacar que dentro de los relatos los estudiantes mostraron con mayor énfasis una vinculación de la problemática de la narcocultura con relación al dilema de Beto dentro del contexto del Neoliberalismo. Del mismo modo, se muestra un pequeño incremento en el uso de vocabulario (14.1), haciendo cada vez más fluidas sus narraciones, hilando cada una de las ideas mediante nexos. Donde se presenta un rezago importante es la manifestación de conclusiones (10) ya que los equipos tuvieron dificultad para comparar todos los argumentos y con ello sustentar su hipótesis final. Por último, los seis equipos quienes redactaron estas narraciones obtuvieron un promedio de 54.1 puntos, conservándose por encima de la media.



En cambio, para el grupo 311 del IEMS, vemos cifras dispares; por un lado, en la introducción (15.8) mostraron un pequeño avance identificando claramente las problemáticas y las fuentes que les permitían solucionarlas. Del mismo modo, en el vocabulario (14) manifestaron un importante avance, concediéndoles una mayor fluidez a sus relatos. No así, en el desarrollo (9.1) y en la conclusión (7.5) que se presentan por debajo de la media, al mostrar dificultad en la resolución de las problemáticas y su vinculación con el Neoliberalismo, así como para definir los argumentos vinculados con el dilema de Beto al construir sus hipótesis finales. En total, los seis equipos evaluados lograron un promedio relevante respecto a los anteriores de 46.6 de los 80 totales.

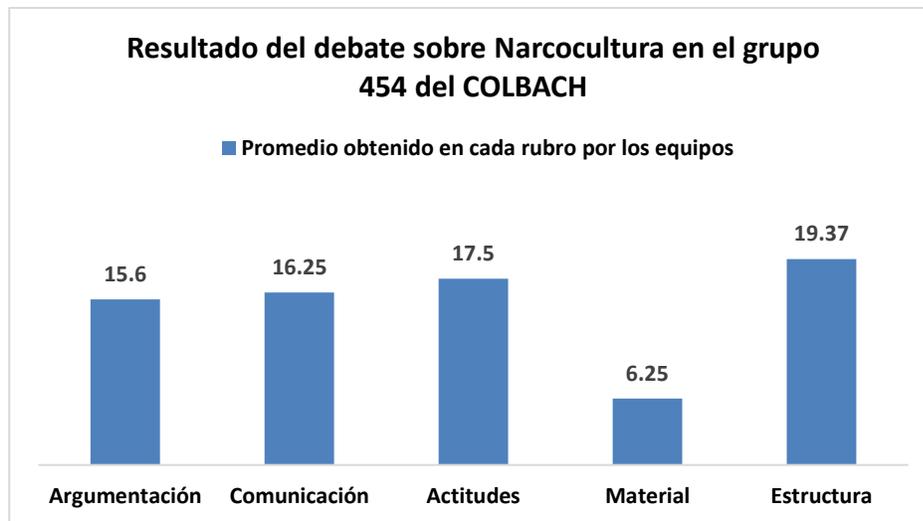
De manera general, podemos concluir este subapartado mostrando cómo a través de la práctica narrativa, los estudiantes fueron mejorando en la construcción de relatos históricos a partir de la creación de argumentos fundamentados en fuentes históricas, no obstante es importante recalcar que presentaron serios problemas para la generación de conclusiones, por lo que es importante trabajar permanentemente en los procedimientos y habilidades que favorezcan la comparación entre argumentos y contrargumentos para la defensa de posturas propias, mismas que se reforzaron en el debate, como se verá a continuación.

Resultados de la aplicación del debate

Para la evaluación del debate se consideraron los siguientes indicadores: la argumentación que permitía a los estudiantes reforzar sus conclusiones a partir de sustentar sus afirmaciones con base en la información analizada por las fuentes históricas, para lo cual fue necesario que evidenciaran conocimiento sobre el tema a partir de la investigación, exponiendo las ideas principales y secundarias en torno a las preguntas planteadas en el debate, identificar los puntos de desacuerdo entre las posturas, que les permitieran articular la discusión con base en el uso de conceptos clave del Neoliberalismo y la Globalización.

Se consideró, además, la capacidad comunicativa de los estudiantes para dialogar sus argumentos, el uso del lenguaje, la espontaneidad y fluidez dentro de la discusión, así como el respeto a las opiniones distintas a las suyas; de tal manera que demostrara estar involucrado dentro de la actividad mediante actitudes de esfuerzo e interacción durante el desarrollo de todo el debate. Por último, se retoma el uso de materiales de apoyo pertinentes para la exposición de argumentos, así como el seguimiento de toda la estructura del debate, considerando la distribución del tiempo y el respeto a los tiempos destinados para su exposición.

Previo a la realización del debate, cada uno de los equipos a favor o en contra se reunieron con los otros equipos que poseían la misma postura, éstos realizaron ejercicios para la creación de argumentos con base en las 10 preguntas guía, considerando los argumentos y contraargumentos que pudieran utilizar tanto ellos mismos, como los equipos oponentes. De forma tal, que pudieran estar debidamente preparados para responder en la discusión. Posteriormente, cada equipo eligió un miembro que lo representó dentro del debate; además de que el resto de los equipos pudieron participar en el momento de apertura al público. A partir de lo anterior, los resultados para cada uno de los dos grupos fueron los siguientes:

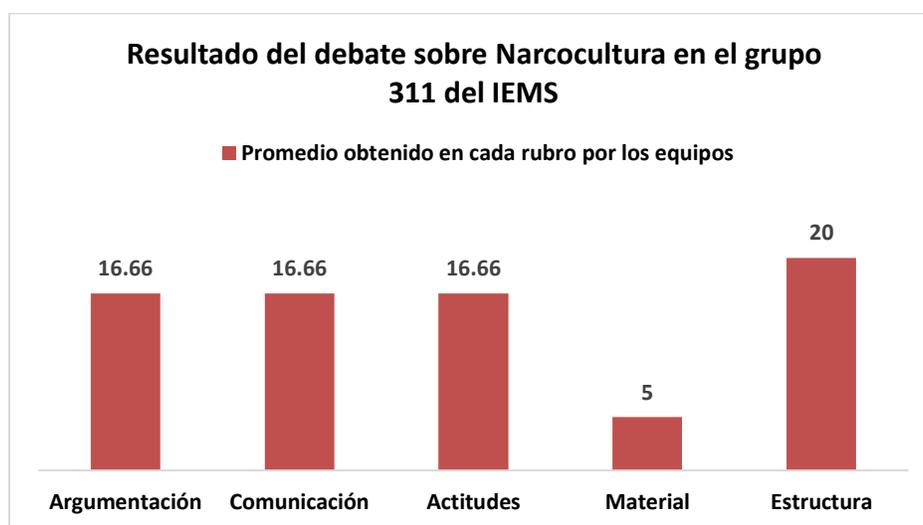


A partir de la gráfica anterior, podemos ver que el grupo 454 del Colegio de Bachilleres No. 18 obtuvo todos sus puntajes por encima de la media. En especial, los estudiantes demostraron una alta comprensión y desarrollo de la estructura del debate al obtener un puntaje de 19.37 de los 20 puntos máximos a obtener, de tal manera que se mostraron receptivos para distribuir de manera equitativa su participación, dando oportunidad a que el resto de los equipos pudiera participar, se mantuvieron atentos y respetuosos al uso del tiempo disponible para su participación y la de sus compañeros.

Con un puntaje de 17.5 se encuentra las actitudes del grupo frente al desarrollo del debate, demostrando un interés por el logro del objetivo, escuchando atentamente a los oponentes, respetando sus posicionamientos para interactuar dialogando en la actividad, aunque tuvieron problemas para desarrollar logros en equipo, es decir privilegiaron su participación individual, más que grupal, por lo que aunque interactuaron de manera entregada y respetuosa, fue evidente que presentaban problemas para manifestar una participación conjunta y cooperativa.

Con puntajes inferiores, pero aún destacados, aparece la comunicación (16.25) y la argumentación (15.6). En cuanto al primero, los estudiantes manifestaron espontaneidad en sus comentarios, aunque la fluidez en el diálogo se mantuvo sólo por algunos momentos dentro del debate y no a lo largo de todo el desarrollo, su uso del lenguaje presentó del mismo modo dificultades. En cuanto a

la argumentación, si bien los estudiantes demostraron conocimiento sobre el tema citando a las fuentes trabajadas durante las sesiones, al exponer sus ideas principales y secundarias, presentaron problemas para contrargumentar e identificar algunas de sus afirmaciones que no eran obvias sobre el tema, de manera que en ocasiones se contradecían. Por último, se presenta el material de apoyo (6.25) con un puntaje bastante bajo debido a que sólo un equipo presentó fuentes o materiales alternos para demostrar sus argumentos. Considerando todos los elementos en conjunto, los estudiantes obtuvieron un promedio de 75 de los 100 puntos posibles, demostrando una participación destacada en la realización del debate.

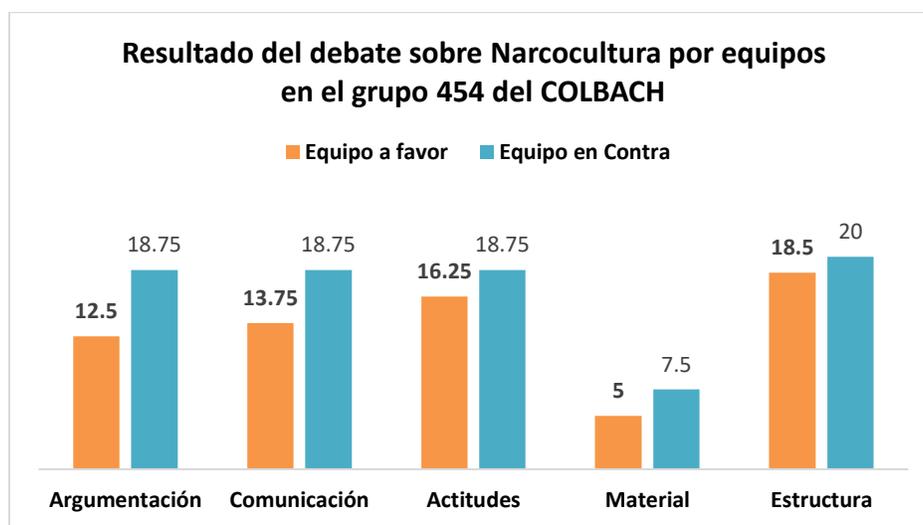


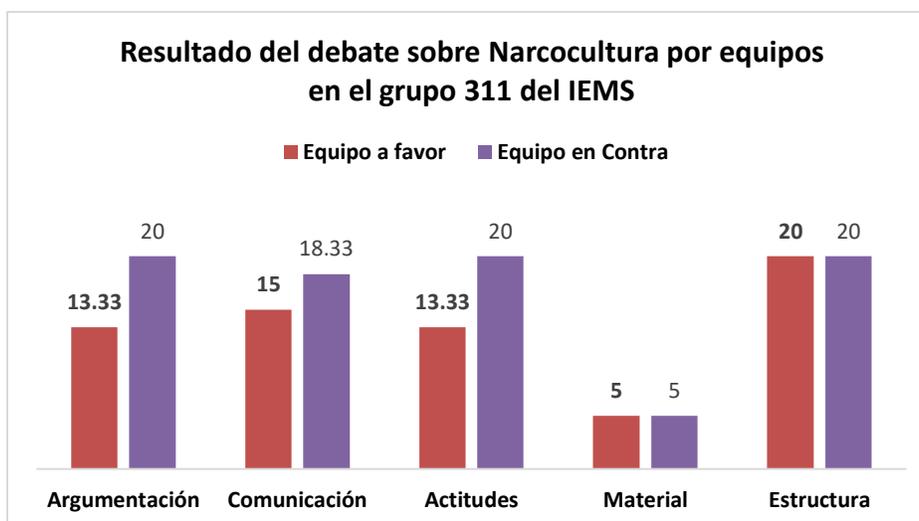
En cuanto a los estudiantes del grupo 311 del IEMS, obtuvieron resultados destacados en casi todos los rubros, aunque de manera más pareja en cada uno de los indicadores.

Por encima de todos ellos se encuentra la estructura del debate (20), en el que demostraron total comprensión para el desarrollo de este, se involucraron plenamente en su realización, respetando los tiempos de participación y distribuyéndolos de forma equitativa entre todos los miembros de los equipos. Por encima de la media, se presentan de forma igualitaria la argumentación, comunicación y actitudes (16.66); las dificultades manifestadas fueron la identificación de argumentos que contradecían sus propias posturas y que no eran obvios, no obstante pudieron articular argumentos y contrargumentos con pleno

conocimiento de las fuentes analizadas, aunque mostraron dificultad (sobre todo los equipos a favor de la narcocultura) para manifestar fluidez y espontaneidad en sus respuestas utilizando un lenguaje especializado y vinculado a la problemática del Neoliberalismo y la Globalización. De igual manera que el grupo 454, una parte de los equipos privilegiaron su participación individual ya que no se evidenció una articulación colaborativa entre los argumentos presentados por los equipos. Finalmente, los equipos obtuvieron un promedio de 75 de los 100 posibles, mostrando que los alumnos se involucraron activamente en la realización de esta actividad de aprendizaje.

En el análisis anterior fueron considerados los resultados globales obtenidos por ambos grupos, sin embargo, es importante que se analicen los resultados por cada uno de los equipos que participaron en el debate, es decir que se considere por separado los resultados de los equipos a favor y en contra, ya que los argumentos y contraargumentos que los estudiantes debían desarrollar en cada uno de los casos eran distintas. Veamos los resultados:





Como se puede observar, los equipos en contra de la narcocultura obtuvieron mayores puntajes que los equipos a favor en ambos grupos. Se destacan estas diferencias sobre todo en la implementación de argumentos, la comunicación y las actitudes. Podemos adelantar en esta descripción de resultados algo sobre el análisis de los mismos, sobre todo al mencionar que estar a favor de la narcocultura representaba dos problemas para los estudiantes, no estaba bien visto por la mayoría de ellos el apoyar esta postura, a pesar de que sabían que asumirla era sólo para el desarrollo del debate y no necesariamente representaba su postura personal.

Además, a pesar de que las fuentes que analizaron, se mostraban posicionamientos contrastantes que pudieran utilizar para apoyar sus argumentos, les fue difícil identificarlos, sobre todo, implementarlos dentro del debate. Llama la atención que los equipos que decidieron inclinarse por este posicionamiento, en general, estaban compuestos por los alumnos más irregulares a lo largo de toda la estrategia, y que presentaron mayores problemas en la realización de las narraciones. No obstante, se profundizará en estas cuestiones en el análisis de resultados.

Por ahora es importante destacar que, si bien los estudiantes del *COLBACH* demostraron mayores puntajes en el desarrollo de las narraciones, fueron los alumnos del *IEMS* quienes se involucraron mucho más en la realización del debate,

a pesar de obtener ambos grupos el mismo promedio. En general los grupos a favor tuvieron problemas dentro de la argumentación para crear afirmaciones concluyentes sobre la postura a favor de la narcocultura, aunque sí pudieron articular algunas de ellas, en varias ocasiones sus afirmaciones contradecían sus propias posturas. En cuanto a la comunicación y las actitudes podemos ver que éstos fueron los principales problemas, ya que la interacción entre los miembros de los equipos no fue evidente, privilegiaron su participación individual en vez de generar argumentos entre todos los participantes a favor de la narcocultura, con ello, contrargumentar a los equipos en contra. Lo anterior conflictuó el demostrar un lenguaje más especializado y que vinculara la relación de esta problemática con el Neoliberalismo y la Globalización, ya que presentaron poca fluidez y espontaneidad en sus participaciones, en comparación con los equipos en contra.

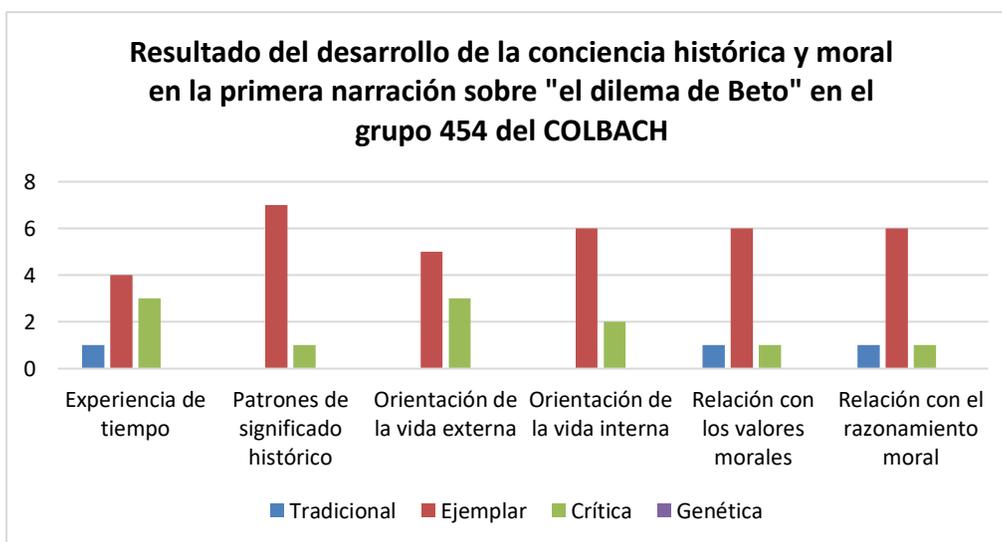
Resultados sobre el desarrollo de la conciencia histórica y moral

Por último y, considerando que el objetivo principal de esta investigación es desarrollar la conciencia histórica mediante el uso de dilemas para el aprendizaje de la Historia, con la finalidad de favorecer la toma de decisiones a través del pensamiento crítico, reflexivo y moral como alternativa en la educación para la paz. Es fundamental realizar una gráfica cruzada que nos aporte información sobre la relación entre conciencia histórica y desarrollo moral de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia.

Para su evaluación, consideramos para cada tipo de conciencia histórica: tradicional, ejemplar, crítica y genética los siguientes rasgos: la experiencia de tiempo, los patrones de significado histórico, la orientación de la vida externa, la orientación de la vida interna, la relación con los valores morales y la relación con el razonamiento moral. Estos indicadores, los consideramos en dos momentos, en la actividad narrativa y la presentación del debate. De esta manera, es posible observar el proceso de desarrollo de la conciencia histórica en cada indicador, tanto en las habilidades escritas como en las orales.

La primera narración es la referente a la presentación del dilema de Beto, como mencionamos líneas arriba, su escritura era libre, aunque estructurada, los

estudiantes podían manifestar su percepción sobre cómo debía resolverse el dilema de Beto. Veamos los resultados:

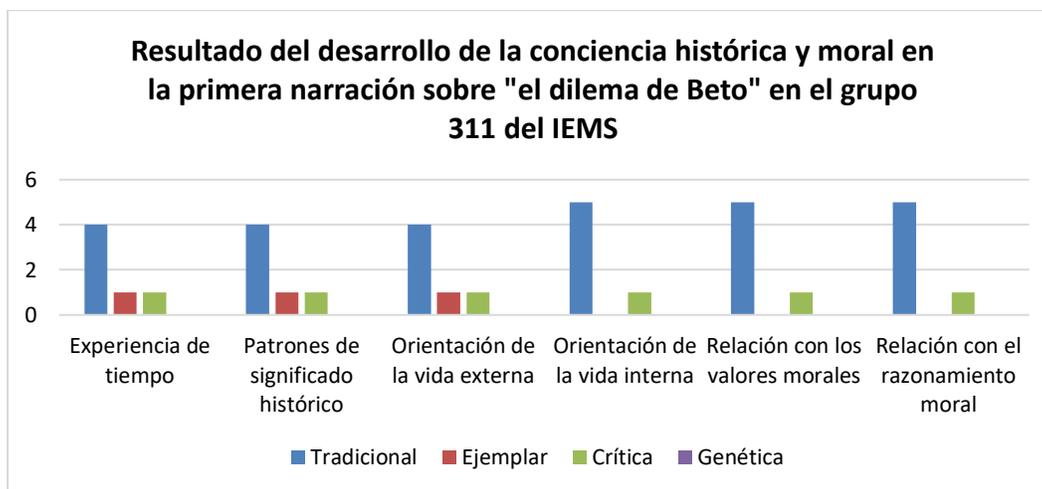


En la presente gráfica, podemos observar que en la mayoría de los rubros los equipos del grupo 454 del *COLBACH*, manifestaron en su primera narración una conciencia de tipo ejemplar en tanto que, cuatro de los equipos expresan una experiencia de tiempo a partir de representar reglas generales de conductas o sistemas de valores, tres de los equipos son críticos al referir o problematizar las formas reales de vida y los sistemas de valores, sólo un equipo manifestó una experiencia temporal de tipo tradicional al mostrar en sus palabras la repetición de una forma de vida que es obligatoria.

En el segundo rubro, podemos ver que siete de los equipos muestran una conciencia ejemplar en cuanto a patrones de significado histórico representando a las reglas como intemporales de la vida social, así como dotar de validez atemporal de los valores, mientras que uno de los equipos muestra una conciencia crítica al romper con los patrones de significación histórica, negando su validez. Respecto a la orientación de la vida externa que se manifiesta en sus narraciones, nuevamente, una mayoría ejemplar (5) al relacionar situaciones peculiares con regularidades de lo sucedido o de lo que debía suceder; en tanto, tres de los equipos se muestran como críticos al mostrar una delimitación del propio punto de vista frente a las obligaciones previas. Así mismo, en el rubro sobre la orientación de la vida interna,

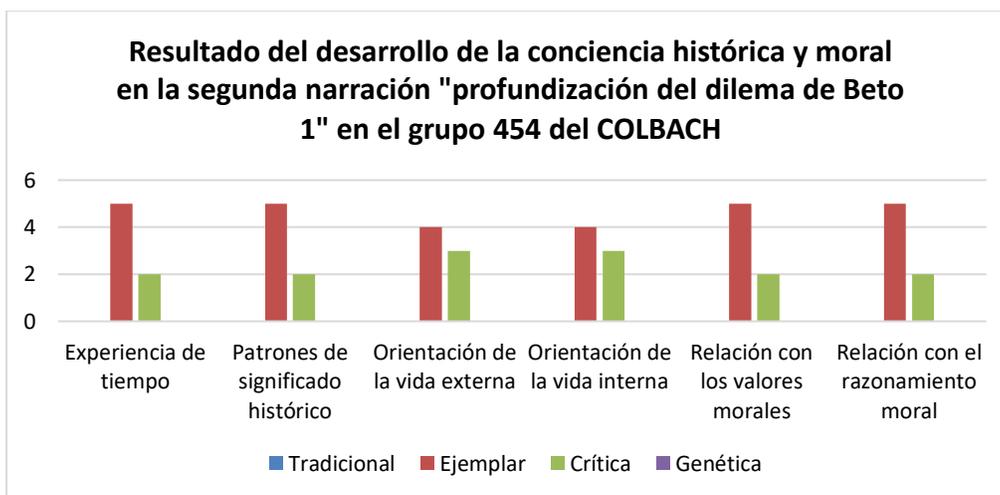
los equipos (6) indican ser ejemplares al relacionar los conceptos de sí mismos con las reglas y principios generales, legitimando mediante la generalización; en tanto, dos de los equipos presentan argumentos críticos reafirmando a sí mismos refutando las obligaciones externas.

Con los mismos puntajes se muestran tanto la relación con los valores morales como el racionamiento moral que los valida; seis de los equipos muestran que la moralidad es la generalidad surge de la obligación como respeto a los sistemas de valores; en sus argumentos, generalizan refiriéndose a regularidades y principios que los sustentan. Con un equipo cada uno, se presentan la conciencia tradicional y la crítica respecto a los valores morales. Ya que, uno de ellos, en consonancia con los rasgos tradicionales, presenta una moralidad dictada por órdenes obligatorias, es decir, la validez moral es incuestionable por tradición y estabilidad y su racionamiento está en consonancia. Sin embargo, el otro equipo, muestra un rompimiento con el poder moral, niega o cuestiona su validez; para ello, establecen una crítica a los valores y la ideología que sostienen los discursos.

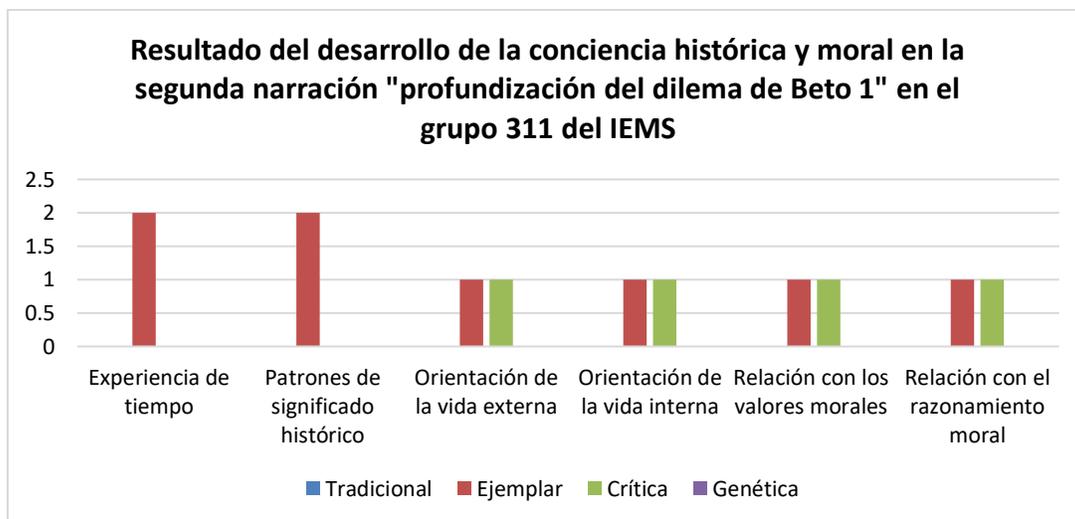


En contraste, el grupo 311, nos muestra en todos los rubros una mayoría de rasgos de conciencia tradicional. Cuatro de los equipos presentan al mostrar en sus palabras una experiencia temporal, sus patrones de significado histórico y su orientación de la vida externa con rasgos de conciencia tradicional, en la que la repetición y la permanencia de los hechos responde a una forma de vida que es obligatoria, así como la afirmación de que las acciones realizadas se basa en el

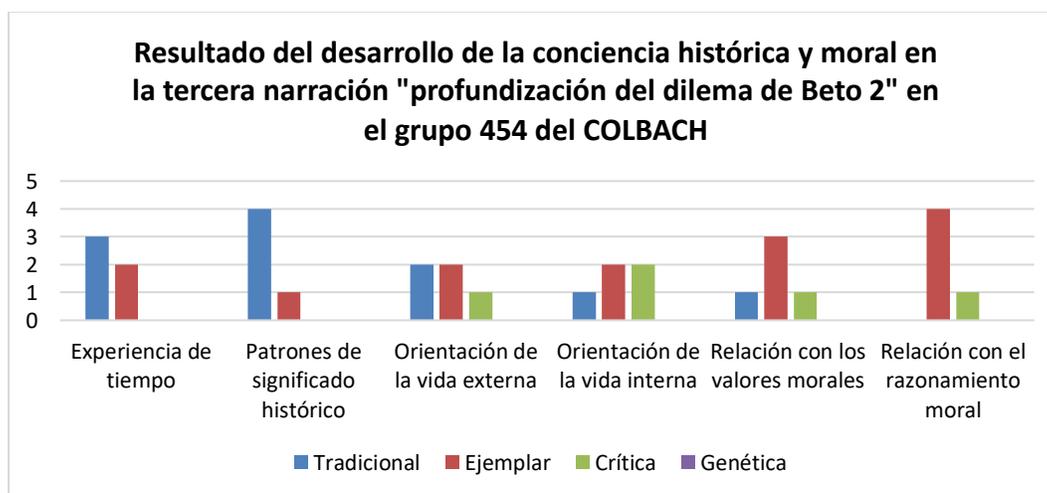
consentimiento a las formas de vida común, por tradición. En tanto, en estos mismos, un equipo se muestra con conciencia ejemplar y uno más crítico. Así mismo, en los rubros de orientación de la vida interna, su relación y racionamiento con los valores morales, cinco equipos expresan rasgos tradicionales al internalizar las formas de vida limitados por los roles ya existentes y los asumen, así como concebir la moralidad a partir de órdenes obligatorias, es decir, la validez de lo moral es incuestionable. Sólo uno de los equipos se mostró crítico en estos rubros.



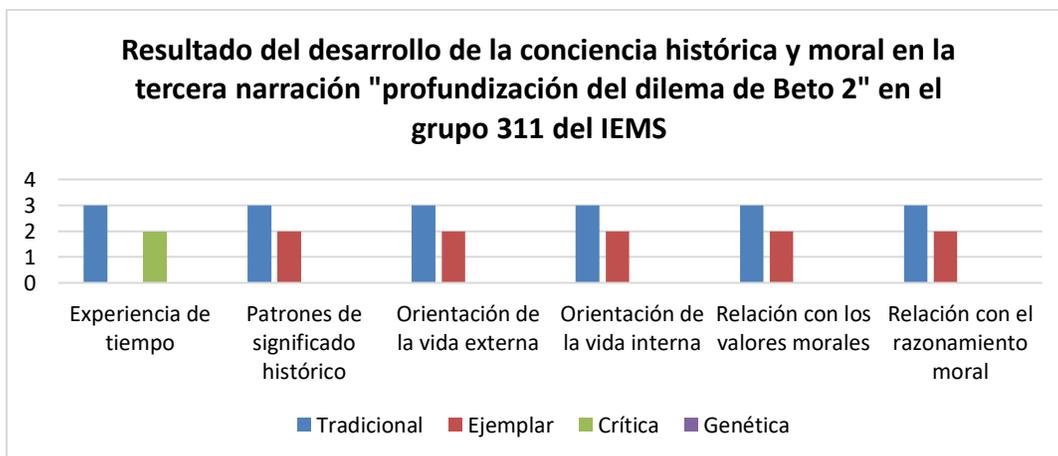
Para la segunda narración, en el grupo 454, podemos ver pocos cambios respecto de la primera, sin embargo, se observa una disminución total de argumentos narrativos de tipo tradicional en la experiencia temporal, la relación con los valores morales y su racionamiento; así como un aumento de argumentos con rasgos de conciencia crítica (5 equipos).



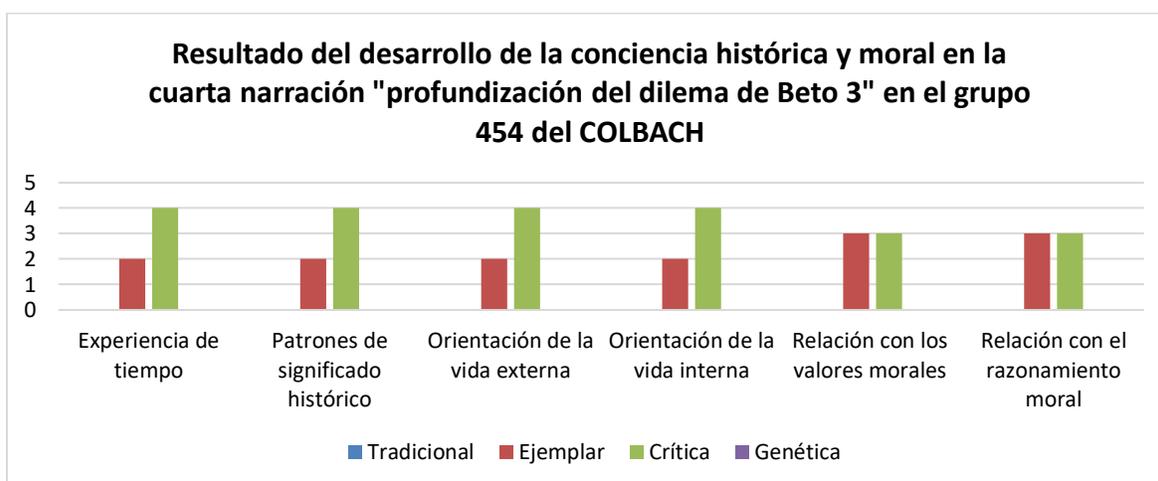
Del mismo modo, en el grupo 311, los cambios de una narración a otra fueron contrastantes, aunque vale la pena mencionar, fueron sólo dos equipos quienes entregaron de forma completa la narración. Sin embargo, estos dos mostraron, un desarrollo de la conciencia tradicional, para mostrar rasgos ejemplares, en tanto que, el equipo con rasgos de conciencia crítica se mantuvo con el mismo desarrollo en ambas narraciones.



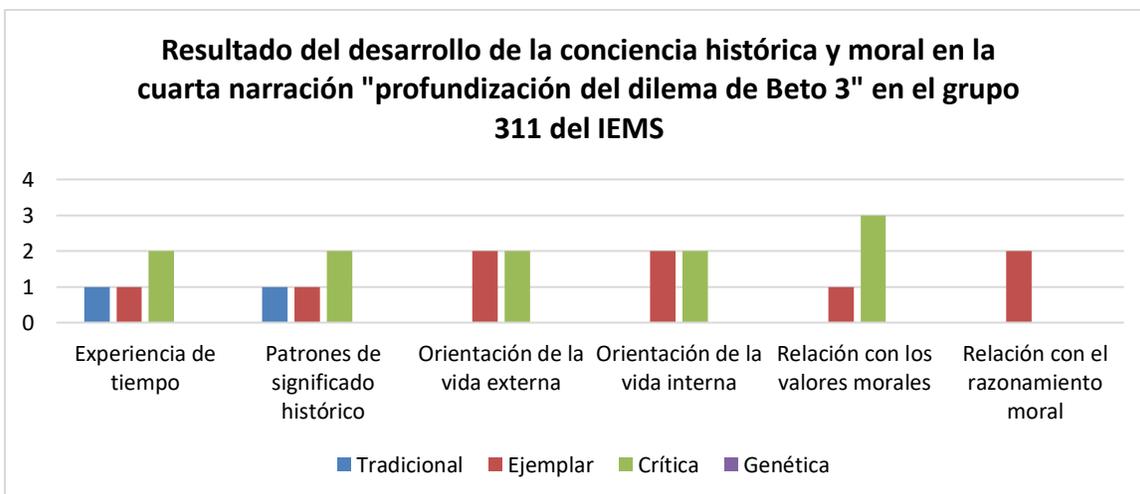
Para esa tercera narración, notamos que el grupo 454, manifiesta nuevamente patrones de conciencia tradicional en casi todos los rasgos. No obstante, en las relaciones con los valores morales se mantienen con las mismas características de la conciencia ejemplar.



Nuevamente, en el grupo 311, para la tercera narración se manifestó un crecimiento de los rasgos tradicionales (3 equipos), aunque se mantuvieron los dos equipos con rasgos de conciencia ejemplar, así como un crecimiento (2) de experiencias temporales críticas.

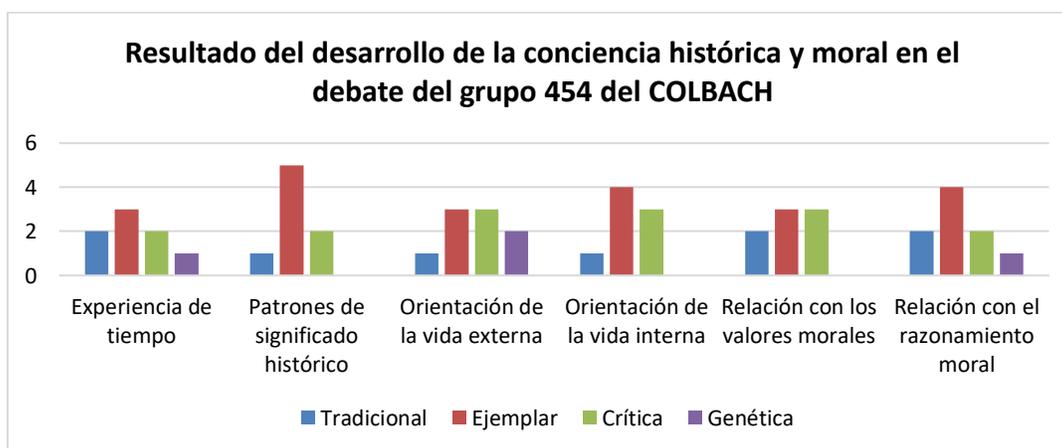


Para la última narración, el grupo 454 dentro de sus discursos muestran un desarrollo de la conciencia ejemplar a la crítica, siendo esta última una mayoría (4 equipos); revelando en su argumentación una problematización más profunda de la situación del Beto de cara a las consecuencias de la narcocultura y el narcotráfico, con relación al neoliberalismo y la globalización. En tanto, dos de los equipos mantienen una argumentación de tipo ejemplar.

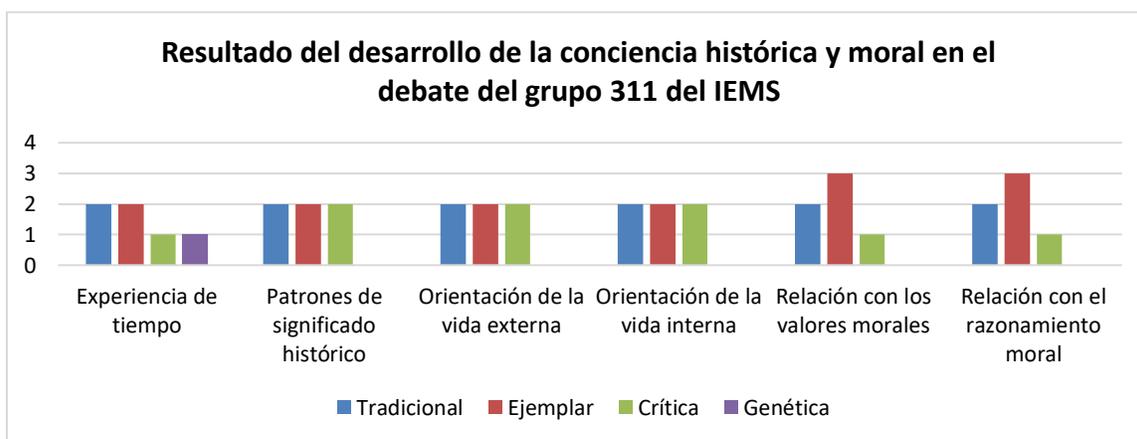


Del mismo modo, en el último ejercicio narrativo, el grupo 311 mostró un desarrollo de la conciencia tradicional y ejemplar para, presentar crecimiento en los rasgos críticos respecto a la experiencia temporal, y la orientación de la vida externa, aunque en la relación con los valores morales existe una permanencia de rasgos ejemplares.

Vale la pena destacar que ninguno de los equipos presentó de forma tajante los rasgos de la conciencia genética o de la moral posconvencional en sus narraciones. Sus discursos escritos, iniciaban someramente juicios de tipo genético, pero no lograban concretarse. Sin embargo, en las siguientes gráficas, se presentan los resultados de la relación entre conciencia histórica y desarrollo moral en el debate, es decir, sus argumentos de forma oral, en los que podemos ver algunos elementos contrastantes.



En el grupo 454, se observa nuevamente un crecimiento de argumentaciones orales de tipo tradicional (2) respecto de las narraciones, aunque se mantuvo, una mayoría de experiencias temporales, representación histórica, orientación externa e interna, así como la relación y racionamiento de valores morales con rasgos de tipo ejemplar (4) y crítico (2). Es notable, que uno de los equipos mostró experiencias temporales y un racionamiento moral con mayores rasgos de tipo genético al expresar comprensión por un cambio de formas de vida distintas de las propias, así como argumentar que el cambio temporal es decisivo para la validez de los valores morales y, dos con orientaciones de la vida externa con rasgos genéticos al manifestar aceptación de diferentes puntos de vista como parte del desarrollo común.



Del mismo modo, en el grupo 311, se muestran avances significativos. Si bien dos de los equipos presentan argumentaciones aún con criterios de tipo tradicional uno de los equipos logró manifestar los cambios como parte de experiencias temporales ajenas a las suyas. Mientras que, en el resto de los rubros se mantuvieron las argumentaciones de tipo ejemplar y crítica (2).

Análisis de resultados de la propuesta didáctica

Para iniciar con este apartado es necesario mencionar que, el análisis de resultados tiene el mismo orden en que fue ejecutada la descripción de resultados a fin de que el lector tenga claridad del instrumento didáctico, así como de las habilidades que se esperaban en los estudiantes. Asimismo, en cada uno de los análisis se irán

comparando los resultados en cada uno de los grupos en que se realizó esta propuesta a fin de cotejar la evolución de la propuesta, sus progresos y limitaciones; sobre todo, ir dilucidando aquellas pautas que permitan construir futuras investigaciones y prácticas educativas dentro de la didáctica de la Historia con el objetivo del desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes.

Análisis de resultados de la evaluación diagnóstica

Las actividades diagnósticas fueron un elemento fundamental dentro de esta propuesta, ya que nos permitieron acceder a los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema, los valores que orientan sus decisiones y las maneras en que la disciplina histórica como conocimiento procedimental es abordada por los estudiantes. Por supuesto, fueron también una hábil estrategia que posibilitó un primer acercamiento a la conciencia histórica que poseían los estudiantes. La evaluación diagnóstica es en general el primer medio a través del cual es posible abordar futuras estrategias, por lo que es un instrumento clave de toda práctica docente y que en muchas ocasiones ha sido bastante pormenorizada por los profesores; ya sea porque no se han dilucidado sus beneficios o porque la realización de diagnósticos errados puede arrojar resultados insuficientes, inconclusos, de poco interés, o que sean realizados únicamente para cumplir con fines administrativos que poco tienen que ver con el aprendizaje de los estudiantes.

Por poner un ejemplo, a la pregunta sobre el análisis de fuentes históricas *¿Qué evidencias usa el autor en su relato?* Los estudiantes debían demostrar sus habilidades para determinar las evidencias implementadas por los autores para argumentar sus relatos, sin embargo, la respuesta de Isabel fue que: “Lo que estaba en ese momento en la política e investigó cuántas. Es un investigador de tiempo completo ya que puede profundizar su investigación” o la respuesta de Etzon: “la globalización de la economía neoliberal” En este caso, el alumno asume que por mencionar los conceptos clave de las lecturas ya son evidencias propuestas del autor, es decir confunde el uso de vocabulario histórico con las evidencias presentadas por el autor.

Respecto a los valores elegidos por los estudiantes, muestran plenamente lo mencionado por diversos autores respecto del interés e inquietudes propias de su edad (Morduchwicz, 2013). Vemos que el amor, la socialización y la búsqueda de aceptación del otro se presentan como la principal aspiración de los jóvenes, de tal manera que los privilegian como valores que orientan sus decisiones y respecto a los cuales moldean sus acciones. Así lo presenta Ana Karen que eligió el amor con el valor más importante para ella indicando que significa “demostrar cariño que tienes hacia los demás”, las acciones que realiza para lograr el amor es “tratar bien a las personas” y; en las acciones a futuro para ejercer el amor ella nos dice que debe “recordarle a las personas que quiero lo importante que son para mí”. Así mismo para Sheyla el valor fundamental es la aceptación, para ella, es fundamental al ejercer este valor el “no tomarle gran importancia a los malos comentarios que digan”, por lo que, en el futuro espera: “no sentirme mal por lo que comentan o dicen”.

La aplicación de esta evaluación diagnóstica y sus resultados, permite constatar lo propuesto por María Auxiliadora Schmidt (2017) cuando menciona en el primer paso de la “Clase Histórica”, la importancia de los intereses y carencias de conocimiento, en tanto que, el docente puede enfocar las actividades posteriores a fin de considerar los conocimientos previos de los jóvenes y, más aún, de los intereses y necesidades que reflejan los estudiantes; ya que conocer los valores que ellos privilegian y las actitudes que manifiestan respecto de los mismos es una puerta a partir de la cual se puede acceder a la personalidad de los estudiantes y a partir de la misma enfocar nuestros objetivos de enseñanza. Además, una importante estrategia que nos permite tener un primer acercamiento a las competencias narrativas de los alumnos.

Por ejemplo, cuando Donovan eligió la aceptación como valor fundamental en su vida, lo conceptualizó como: “Que uno siempre debe aceptar todo de uno mismo, la forma de ser, de vivir, de actuar, etc. Amarte tal cual eres”; en dicho comentario, podemos ver que para el estudiante su interés se enfoca en construir lazos con personas que lo acepten como es sin juzgarlo. Sin embargo, más

adelante, nos menciona que las acciones que realiza para lograr la aceptación son: “Ser todos los días yo mismo, no tomar ideologías de nadie más, al final tener mi esencia” y continúa argumentando sobre las acciones futuras para lograr ese valor que: “No escuchar opiniones de los demás que puedan perjudicarme. Porque tengo la mala costumbre de que todo lo que me dicen, me importa de más”.

Con base en los comentarios anteriores, es posible dilucidar que, por un lado, Donovan está muy interesado por gente honesta, a la vez que está preocupado por cómo la gente lo percibe y cómo lo afecta. Sus comentarios, de forma implícita, nos están demostrando que sus respuestas no reflexionaron sobre cuáles de los comentarios deben ser tomados en cuenta y por qué razones. No consideró, que, para construir valores como la aceptación, es importante dialogar, reflexionar sobre sí mismo y su actuar. Si pudiéramos exagerar al considerar estas respuestas, podemos saber que Donovan será poco receptivo a la crítica y que, con él, debe trabajarse con mayor profundidad la construcción de argumentos que le permitan, por un lado, aceptar las opiniones de los demás, sin que éstas le afecten o que las considere como alternativas y no como verdades inmutables. Con ello es posible construir actitudes *noviolentas* ante la sociedad.

Del mismo modo, en la segunda etapa de la evaluación diagnóstica, resulta sumamente interesante constatar que una mayoría de los estudiantes se asumieron a sí mismos con una conciencia de tipo genético en la que pretenden actuar con base en la equidad y la tolerancia mostrando el “deber ser” de los mismos. Por dar un ejemplo de forma congruente Karla, elije la opción dos que demuestra la conciencia histórica ejemplar y en su justificación del por qué eligió menciona: “porque hay un acuerdo y debe respetarse”. En cambio, de forma incongruente, Diana eligió la opción cuatro en la leyenda manifestando tener una conciencia genética, sin embargo en su justificación nos dice que: “considero que es la correcta porque va de acuerdo a las leyes y se respetan sus derechos y yo no cometería ningún crimen” En este caso, observamos que los elementos que presenta Diana para argumentar su respuesta es más bien de tipo ejemplar al demostrar que su

interés no está en la integridad de ambos protagonistas del dilema, sino en ella misma, y su vinculación a la ley.

Sin embargo, en los ejercicios narrativos posteriores, sobre todo en los argumentos manifestados por ellos en el debate, se muestran tipos de conciencia histórica distintos a los elegidos por los estudiantes. Probablemente, los cambios se vieron afectados debido a que debían sustentar un argumento y a la búsqueda de premisas que les permitieran desarrollarlo; no obstante, cuando se les pidió que dieran su punto de vista personal, los cambios fueron más radicales, dado que sus propios valores y las emociones los envolvían mostrando mayor subjetividad en sus argumentos.

Lo anterior, nos demuestra que, como se mencionó líneas antes, no es posible asignar un tipo de conciencia histórica en estado puro para toda situación, es decir, es fundamental considerar que según la circunstancia y los factores relacionados con el estado emocional afectan la toma de decisiones de los individuos, motivo por el cual su desarrollo moral es dispar según la actividad en que se evalúe. Consolidar una conciencia genética toma tiempo y el debate es una muestra, porque si bien mejoraron en sus habilidades narrativas, al hablar en el debate, no siempre aplicaron lo aprendido.

Como ya se mencionó líneas antes, donde más problemas presentaron los estudiantes dentro de las evaluaciones diagnósticas es en el análisis de fuentes históricas. Lo anterior puede deberse en primer lugar, a que no acostumbran a realizar este tipo de ejercicios, o que, cuando leen o analizan fuentes históricas, éstas se utilizan para obtener información explícita dentro de los mismos, es decir, su comprensión lectora sólo recaba información directa del texto como los autores, el año en que se realizó la fuente o reconocer los propósitos de las mismas cuando estos se hacen explícitos dentro de la información previa de las fuentes históricas.

Así lo ilustran los siguientes ejemplos. A la pregunta: *Ambas fuentes ¿Coinciden en su información? Si, no y por qué*; la respuesta de Fernando fue: "Si, porque contienen información verídica, aunque sean diferentes fuentes de

información”. Del mismo modo, A la pregunta: *¿Por qué fue escrito este documento?* la respuesta de Jazmín para el documento A nos dice que: “está dando su punto de vista sobre la pobreza” y en el B: “Porque habla sobre la globalización y la violencia”. Como podemos ver, la joven sólo aporta datos explícitos del texto para identificar las intenciones del autor, mostrando su dificultad para detectar información implícita dentro de la fuente histórica.

No obstante, cuando se requiere que los estudiantes obtengan información implícita o abstracta dentro de los documentos analizados, e incluso, textos de tipo icónico presentaron problemas para determinar argumentos suficientes para determinar la confiabilidad. Por ejemplo, a la pregunta: *¿Es creíble lo que relata el autor? Si, no ¿Por qué?* La respuesta de Adán para el texto A es: “Sí, en cierta parte ya que él está metido en la política y está cerca del tema” y, en la B: “Sí, porque estudia datos relacionados acerca del tema al que se refiere”. En este caso, podemos observar que el único elemento que el estudiante retoma para evaluar la fiabilidad del texto es la especialidad u oficio el que les da validez a los argumentos del autor. En cambio, en la misma pregunta Leonardo nos dice que: “Sí, porque las pérdidas económicas en el país” o “Sí, por la globalización y la violencia que surge en el país”. Podemos ver que para el estudiante el fundamento de credibilidad está, tanto en los datos explícitos que puedo obtener del texto, como en los elementos que el manifiesta como verdad en sus vivencias: la violencia y la crisis económica.

Lo anterior, pudo deberse en gran medida a que los estudiantes no estaban familiarizados con el concepto de fuentes históricas o con la idea de evidencias que demuestren argumentos o contrargumentos dentro de los documentos históricos, dan por hecho que, por estar plasmados por escrito, son verdades inmutables.

Presentaron serios problemas para identificar el tipo de lenguaje que utilizan sus autores y con ello determinar las intenciones con que plasman sus ideas, aunado a las limitaciones sobre su conocimiento previo al vocabulario o conceptos pertenecientes a la concepción del Neoliberalismo y la Globalización, mismos que fueron explicados posteriormente. Por dar una muestra, a la pregunta: *¿Qué lenguaje (palabras, imágenes, símbolos) usa el autor para convencer a los lectores*

del documento? Donovan nos manifiesta que, en la fuente A que correspondía a una caricatura política: “Aquí es con la caricatura y la forma de expresión de los rostros de los personajes” y en la fuente B, un texto, nos indica que: “Con palabras y frases concretas, bien dichos y con estudios que lo abalan. Él sabe con las palabras que escribió de lo que está hablando”. De esta manera, podemos ver que, para el estudiante, existen diversas formas de manifestar ideas, ya sean iconográficas o escritas, pero se le dificultó identificar el tono de las palabras o las intenciones de su uso dentro del texto, aunque fue capaz de identificar que, el uso de vocabulario de un experto es distinta a otros tipos de escritura.

Debido a estas circunstancias, es comprensible que los estudiantes hayan manifestado dificultad para contrastar o corroborar las fuentes históricas al ser comparadas. Así lo muestra Fernanda, quien a la pregunta: *Ambas fuentes ¿Coinciden en su información? Si, no y ¿por qué?* Su respuesta fue: “Si, porque los dos hablan del Neoliberalismo y sus causas”. En tanto que ellos no pudieron distinguir las diferencias, los posicionamientos o argumentos que cada una de ellas presentaba, no poseían elementos suficientes para poder identificar qué puede hacer a una fuente histórica más confiable que otra, por tanto, establecer una relación de contextualización de fuentes, impidiendo el establecimiento del sentido histórico, de forma profunda. Es decir, no pudieron establecer la relación entre el documento pasado con relación a su presente, lo que impidió el proceso de la orientación o motivación del sentido histórico con miras al futuro.

Análisis de resultados de las narraciones a través del planteamiento de un dilema para el análisis de fuentes históricas

En este rubro vinculamos el análisis de tres de las habilidades desarrolladas por los estudiantes dentro de la puesta en práctica de esta investigación. Por un lado, el resultado de sus narraciones, la evaluación de fuentes históricas y por otro, su vinculación para la resolución del dilema planteado. Todo ello considerando el avance que los estudiantes tuvieron con relación al aprendizaje de los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales propuestos en la planeación de la estrategia didáctica.

A partir de la presentación del dilema, los estudiantes pudieron manifestar los conocimientos previos que tenían sobre el tema, identificaron el problema que se presentaba y posibles soluciones a partir de sus conocimientos intuitivos y empíricos sobre la situación que se mostraba. Por poner un ejemplo, Ángel, Danna y Osvaldo, en su primera narración sobre el Dilema de Beto nos dicen que:

Con base al texto, nosotros creemos que “El Beto” reaccionará de forma violenta, llevándose por la emoción del momento y el alcohol que lleva en la sangre para que después de ver a su novia con otro sujeto se enojara y comenzara a golpear a ambos hasta llevarlos a la muerte. Sin embargo, un compañero del equipo piensa de forma diferente que sería que “El Beto” se baja de su carro para agredir de forma verbal a ambos, para desahogarse conduciendo a toda velocidad por el enojo y chocar, caer en un puente y morir junto con su amigo. Todos en el equipo vinculamos ambas hipótesis con el Neoliberalismo con que “El Beto” siente y cree que “La Mary” es de su propiedad y a nadie se la puede “compartir” y es egoísta.

Nosotros como equipo creemos que este es un problema de todos los días, de todo tipo de lugares y un problema para todo tipo de clases sociales, ya que se vuelve público saliendo en noticias en la TV, periódicos, radio y redes sociales.

Grupo 454

COLBACH plantel 18

3 de mayo de 2017

En la narración, podemos observar que los estudiantes no tienen dificultad para identificar el problema principal del protagonista y que, lamentablemente, están familiarizados con la temática y situación que presenta el dilema. Además, podemos observar el tipo de lenguaje, el uso de conectores y competencias narrativas de los estudiantes. También, inician una primera utilización de lenguaje histórico al mencionar el uso de hipótesis y el Neoliberalismo; aunque no explican con claridad como las ideas de Beto se vinculan al fenómeno neoliberal, es posible dilucidar que los estudiantes comprenden que el Neoliberalismo tiene que ver con el sentido de propiedad. Así mismo, observamos que más que argumentar sus respuestas al dilema, procuraron dar un final a la historia y, en ambas, resoluciones que dan para el conflicto son de tipo violento. Su único argumento para tomar estas decisiones es que lo que ven de forma cotidiana en los medios de comunicación.

Sin embargo, fue evidente que los estudiantes, en este primer ejercicio narrativo, no contaban con elementos o aprendizajes suficientes para plasmar completamente los elementos introductorios, del desarrollo y las conclusiones o cierre dentro de las narraciones, a pesar de que ya habían sido explicadas. A saber, Adamari, Yennipher y Cinthia, en su primera narración sobre el dilema de Beto, mostraron lo siguiente:

Introducción

Beto vio a Mary afuera de su casa muy arreglada platicando con otro chavo, Beto lo tomó a mal y se dirigió a ellos.

Desarrollo

Nosotros pensamos que él se dirigió a ellos y golpeó al joven que estaba platicando con Mary, él muy furioso dejó a Mary y se subió a su camioneta y se fue a la fiesta.

Conclusión

En la actualidad en México hay mucha violencia y por eso mismo nosotros creemos que reaccionaría de esa manera ya que hemos visto este tipo de casos.

Grupo 311

IEMS plantel Iztapalapa 4

3 de mayo de 2017

En este trabajo, podemos observar que para las estudiantes no quedaron claros los elementos que debe contener cada una de las partes de la narración. La introducción, en vez de dar elementos sobre el contenido general de lo que van a trabajar, nos describieron únicamente el problema, sin describir qué elementos requieren para su solución, así como el panorama general. En el desarrollo, plasmaron muy brevemente la solución al dilema, no obstante, no mencionan cómo se vincula el problema de Beto con el Neoliberalismo, así como las causas y consecuencias de este problema. Del mismo modo, en las conclusiones les faltó indicar qué fuentes podrían consultar para profundizar en el problema de violencia que mencionan, dando mayor credibilidad a su idea final.

Lo anterior demuestra que no basta con que el profesor explique a los estudiantes las partes y elementos que componen a una narración, es imperante la necesidad de poner en práctica cotidiana el ejercicio de escritura, a fin de que los

estudiantes puedan transformar los conocimientos declarativos sobre la narración en procedimientos; aunque sí fue evidente que, desde este primer momento narrativo, los estudiantes plasmaron sus propios valores al vincularse de manera experiencial con el dilema.

Dentro de los procesos pre-narrativos como aprendizaje procedimental, resulta complejo para los estudiantes plantear un problema histórico, es por ello que es necesario presentar a los estudiantes no sólo el problema histórico central a resolver, sino también, ir desgajando el problema en unidades más simples de análisis o en sub-problemáticas que les concedieran una delimitación pertinente sobre el qué analizar, a la vez que una guía de lectura de las fuentes históricas que evaluaron. De tal manera, pudieron identificar la importancia del problema dentro del contexto de análisis y su relación con la actualidad. Baste, como muestra, lo que nos dicen Jorge, Saúl y Joselyn en su segunda narración sobre el dilema de Beto al mencionar en el desarrollo que:

Bajo estas cuatro fuentes sabemos que “El Beto” forma parte de la narcocultura y por ese criterio, él actúa en la forma en que lo hace. Entonces, se sabe que la narcocultura es “un proceso permanente de expresiones vinculadas al narcotráfico [...] integran diversos elementos, la arquitectura, la vestimenta, las creencias y la música” (Mondaca, A., 2014, p. 30).

Grupo 454

COLBACH plantel 18

17 de mayo de 2017

Más adelante mencionan que:

El espacio y marco temporal donde se ha desarrollado según la doctora Mondaca (2014) empezó en los años setenta, pero el verdadero estallido de estas conductas fue con la guerra del gobierno contra el narcotráfico en el 2006 durante la presidencia de Felipe Calderón (Miserachi, 2016).

Grupo 454

COLBACH plantel 18

17 de mayo de 2017

En estas narraciones, podemos ver que los estudiantes identificaron a partir de las fuentes la relación causal existente entre la Narcocultura como expresión del Narcotráfico, además de que si existencia se debe a problema social que va más

allá de la venta de drogas y que está vinculado a la situación política actual de México. Con ello, determinaron la importancia del problema en el contexto actual.

Al poner como práctica cotidiana la lectura y evaluación de fuentes, poco a poco pudieron ir profundizando en la importancia del análisis de fuentes históricas para la resolución de problemas actuales – en este caso sobre la narcocultura y su vinculación al Neoliberalismo y la Globalización – generando hipótesis argumentadas, detonando su experiencia histórica al identificar datos específicos dentro de las fuentes como hechos, fechas, personajes, acontecimientos, etc. Así como el tipo de fuentes primarias o secundarias; contextualizarlas al manejar el tiempo y espacio mediante la comprensión múltiple de causas y consecuencias; además de corroborarlas al identificar las diferentes posturas, comparar autores y argumentos. Para ilustrar lo anterior, en el relato de Karla y Etzon nos menciona que:

[...] En 1970 cuando el negocio (del narcotráfico) dejó de ser familiar y logra consolidarse económicamente [...] es cuando surgen los grupos organizados y los capos más poderosos [...] Por lo que el Neoliberalismo y la Globalización tiene como consecuencia que la narcocultura se expanda mundialmente.

Grupo 454
COLBACH plantel 18
24 de mayo de 2017

También tenemos el caso de Adamari, Cinthia y Yennipher que nos dicen que:

El Neoliberalismo se basa en la acumulación de dinero y la limitación del estado y se vincula con la narcocultura que es un gran negocio activo a partir del tráfico de drogas como parte del “Capitalismo moderno” [...] que se basa en la producción y proliferación del poder de los narcos.

Grupo 311
IEMS plantel Iztapalapa 4
17 de mayo de 2017

En estos relatos, es posible observar cómo los estudiantes logran identificar datos fundamentales extraídos de las fuentes y con ellos construir hipótesis argumentadas, comprendiendo relaciones de causalidad y asumir postura.

Respecto a los procesos narrativos, fue evidente que todo estudiante, si bien ya posee una interpretación histórica sobre los hechos analizados – como el problema de Beto en el dilema –, al plasmar sus ideas con la ayuda de la evaluación de fuentes históricas, pudieron vincular sus intereses particulares al entrelazamiento con los hechos del pasado, estableciendo razones que apoyaban sus explicaciones (con relación a la problemática planteada). Por ejemplo, Sheyla y Yareni en su tercera narración manifestaron interés en la imagen de la mujer dentro de la narcocultura y las razones por lo que lo hacen, por lo cual manifestaron:

[...] otra de las consecuencias negativas de la narcocultura es la “violencia simbólica sexual para la mujer” (Mondaca, 2015) al convertirla en un objeto como lo es el dinero. [...] Estamos en contra ya que la narcocultura marcan como un estereotipo a las mujeres (la música y sus ideas) son violentas con ellas [...].

Grupo 311
IEMS plantel Iztapalapa 4
19 de mayo de 2017

Por consecuencia, pudieron formar juicios históricos, tanto personales como grupales, a partir del bando o lado en que fueron posicionados, es decir a favor o en contra de la narcocultura y su relación con el problema de Beto. Todo ello con base en la relación lógica (causal, temporal, modal) del análisis de fuentes históricas sustentado en la propuesta de Trepát (1995), generando empatía histórica y subjetiva a la vez que una visión más objetiva en sus argumentos y contrargumentos. En ese sentido, Fernanda y Aldahir lograr formar un juicio sobre el tema y asumir una postura sobre el mismo al indicar que:

[...] Uno de los problemas es comparar el narcotráfico con la narcocultura, pues ya que es muy diferente, la narcocultura es la “moda” que sigue al narcotráfico, como bien lo menciona Cruz (19 de junio de 2012) “es como pensar si se hubieran prohibido los corridos de la Revolución [...] o cavilar que prohibiendo a Paquita la del Barrio mejorarán las relaciones de pareja”. [...]

En conclusión, el problema es hacer comparación de cosas que son ilícitas y las que no [...] Beto es un chico que le gusta la Narcocultura pero no es un Narco y compararlo es una forma injusta ya que es como escuchar a José José y decir que es borracho.

Grupo 454

De este modo, los estudiantes nos demuestran que, aunque comprenden la vinculación entre los fenómenos, realizan una crítica a la situación y la representan separando la dimensión social, económica de la cultural.

La representación histórica, manifestada en la creación de relatos o narraciones históricas, demostraron que los estudiantes pueden resolver problemas de su vida cotidiana y de importancia histórica a partir del análisis de fuentes. Estructurando en párrafos coherentes y cohesivos, implementando paráfrasis, citas y referencias que avalaban sus juicios. Demostraron facilidad para plasmar la introducción correctamente al presentar el problema central de su análisis, mostrar la hipótesis o idea principal del texto, el contexto general de su narración recapitulando las aportaciones del relato. En el desarrollo de los escritos, mostraron estar involucrados plenamente en la comprensión y la construcción del discurso, respaldando sus hipótesis con argumentos (citas, referencias, paráfrasis) que fortalecieron sus posturas frente al problema con relación a las fuentes utilizadas, no obstante, presentan mucha más dificultad para extraer todos los elementos necesarios de las fuentes históricas para argumentar, ya que sólo elegían un argumento que los apoyara en vez de los varios posibles; más aún cuando se requería que identificaran los contraargumentos. Del mismo modo, les fue difícil presentar conclusiones – aunque cada vez, con la práctica narrativa fue disminuyendo – al retomar sus hipótesis y explicar mediante la comparación de argumentos su solución, la relación contextual y vinculando el pasado y el presente mediante juicios históricos propios. Así lo demuestra la última narración de Alejandra, Mayra y Erick:

Introducción

Día a día es muy normal despertarse, prender el televisor y enterarnos qué cosas suceden en México y el mundo, pero, ¿qué hay del narcomundo? Disputas entre cárteles, balaceras, venganzas, asesinatos, quizás para muchos, esto es común entre los mexicanos y, realmente deberíamos ponernos a pensar ¿Qué imagen damos a México? Y peor aún ¿Qué imagen damos

a las nuevas generaciones juveniles e infantiles del país? Bueno, pues, nos basamos en estas etapas de crecimiento porque son aparentemente las que pueden influenciar más fácil.

Desarrollo

Entendiendo el narcomundo como un estilo de vida vinculado meramente con el narcotráfico, ahora hablaremos del “narcocorrido”, si bien, existen piezas musicales prohibidas en ciertos lugares del mundo por inducir a la gente a hacer una revuelta contra una supuesta verdad ¿por qué si transmitir narcocorridos en medios televisivos? Ya que, a decir verdad estos no son cómo los corridos tradicionales mexicano, sino estos van más allá de esto, hablando desde el tráfico de drogas, ajustes de cuenta y todas aquellas manifestaciones ligadas al narco.

Hablando con la verdad, según menciona Javier Cruz (2012) la SEGOB en la Ley federal de Radio y Televisión prohíbe “las transmisiones que causen la corrupción del lenguaje y las contrarias a las buenas costumbres”, pero en realidad esta ley sólo la hacen valer cuando les es conveniente, ya que hasta en el duopolio Televisa-TV Azteca durante programaciones llegan a transmitir casos relacionados a esto. Entonces, ¿Qué clase de control tenemos? Sí hasta en las televisoras existe la manifestación del narcotráfico.

Ahora bien, retomando lo del impacto que han tenido este tipo de transmisiones en los jóvenes, podemos decir que no han sido tan favorables ya que estas mismas como en la historia de Beto cambian de manera negativa su estilo de vida, pues hace ver que el dinero vale más que las personas, especialmente las mujeres, que al entrar al narco mundo se crean una estética llena de lujos.

Conclusión

El gobierno quiere hacer del país un lugar mejor y ¿Qué es lo mejor? Si ellos mismos quieren acabar con el narcotráfico haciendo operativos y demás, pero al mismo tiempo lo apoyan dentro del consumismo y comunicaciones. Realmente nunca vamos a poder acabar con este fenómeno, bien dicen “lo que n se consume no se vende”, y mientras las mismas personas sigan consumiendo lo único que hacen es incrementar el poder que tiene el narcotráfico en la sociedad.

Grupo 454

COLBACH plantel 18

7 de junio de 2017

La muestra anterior, permite observar, además las habilidades narrativas de los estudiantes, un desarrollo de crítico de su conciencia histórica, según lo propuesto por Rüsen. Por ejemplo, en el párrafo en que se discute la utilización de la ley o las preguntas que plantea a lo largo de su ensayo, demuestran que su juicio histórico se fundamenta en un cuestionamiento sobre la realidad a partir de cómo ha sido la situación en el pasado y en el presente; no obstante, en sus conclusiones

se intenta hacer una prospectiva de la situación a futuro y, aunque, un poco escuetas sus ideas, logran identificar que deben ejecutarse acciones a nivel político, pero también a partir de las acciones sociales que los individuos realizan día con día.

En dichas palabras, los juicios morales son claros. Según muestra lo mencionado por Kohlberg en el nivel convencional, entre las etapas tres y cuatro, ya que, por un lado, los estudiantes manifiestan que lo correcto se encuentra en preocuparse por los demás, y mantener las reglas, aunque, también se busca las instituciones funcionen correctamente en conjunto con la sociedad, es decir “si todos lo hicieran” todo tendría mayor orden y funcionaría mejor.

Es sumamente importante destacar que, dentro de la práctica narrativa, cada vez más, se mostró su orientación histórica al involucrar dentro de la narración juicios históricos de valor, poniendo en evidencia las razones e intereses prácticos y vivenciales de su realización. Dentro de la enunciación de cada juicio de valor fueron precedidos por juicios históricos fácticos como el marco temporal, experiencias valorales o actitudinales y acciones intencionadas, reflejando las normas, premisas y perspectivas de la evaluación histórica, vinculada a los intereses personales y los colectivos frente a la resolución del problema.

Análisis de resultados de la aplicación del debate.

Dentro del debate, fue posible evidenciar además de los contenidos procedimentales ya mencionados, muchos de los aprendizajes actitudinales planteados al participar de forma comprometida y responsable. Demostrar sentimientos de pertenencia y aceptación frente a su equipo de trabajo, así como al grupo al que pertenecía, formando vínculos de interdependencia, apropiación cultural e intelectual de las ideas, desarrollando habilidades sociales para la convivencia mediante el diálogo de forma pacífica y *no violenta*, a pesar de sus distintas posturas. Estuvieron interesados plenamente en indagar sobre la temática para expresar y defender sus posturas de forma argumentada, discutir las exponiendo sus ideas y defendiendo sus opiniones e intereses. Además, elaboraron conclusiones fomentando la toma de conciencia en el comportamiento democrático.

El debate, como proceso pos-narrativo, permitió de nueva cuenta el desarrollo de la orientación histórica de los estudiantes al vincular los intereses personales a los colectivos frente a la resolución del problema. Asumir, de acuerdo a lo propuesto por Rösen (2014), una postura personal desde la dimensión política, estética y cognitiva de los estudiantes, de cara a las problemáticas similares dentro de su vida cotidiana, cuando manifestaron ejemplos vivenciales que les permitieran argumentar sus ideas, lo que, por consecuencia los llevó a asumir una función moral frente a sus decisiones prácticas, según lo mencionado por Kohlberg (1997).

Como parte de la motivación histórica, si bien muchos de los estudiantes perdieron de vista la diferencia entre la postura asignada, a favor o en contra, y su propia postura personal, pudieron asumir la posibilidad de transformación (de su vida y el mundo) como factor fundamental dentro de la creación de sentido del pasado. Ello, determinó la direccionalidad a partir de la toma de decisiones de sus vivencias.

Participaron de forma colaborativa al aportar conocimientos a partir de sus propios aprendizajes, tanto teóricos como prácticos, para la construcción del aprendizaje colectivo; respetando los turnos favorecieron su diálogo al disfrutar de forma equitativa la oportunidad para tener voz y voto dentro de las negociaciones que se realizaron en el debate. Comunicaron sus puntos de vista involucrándose en la construcción del discurso, respetar todas las posturas, aunque fueran distintas de las propias. Escucharon con atención a sus compañeros, demostrando que captaban las definiciones y significados que se expresaban, reconociendo opciones distintas de las propias.

Por ello, pudieron negociar significados y valorar a las cosas, personas o situaciones enmarcadas en la problemática que se analizaba; dotando de cualidades (positivas o negativas) frente a un objeto persona o situación analizada y dentro de su propia vida. Aunque no en todo momento del debate, pudieron discernir lo preferible frente a lo opuesto o contradictorio, fueron capaces de asumir una postura personal más argumentada y que les concediera determinar juicios de valor con relación a sus propias jerarquías personales y aquellas que han aprendido

del entorno. Por ende, su toma de posicionamiento fue una decisión informada frente a los tópicos o aprendizajes en cuestión dentro del aula.

Una de las circunstancias fundamentales y que demostró grandes avances fue el aprendizaje colaborativo, ya que lograron comprometerse en el trabajo para alcanzar metas comunes; lo cual generó un ambiente de apoyo y ayuda mutua, estimulando las altas expectativas al vivenciar el cooperativismo.

Finalmente, observando las gráficas de conciencia histórica y desarrollo moral, es posible dilucidar que el desarrollo de éstas es un proceso gradual y que, éste depende profundamente del tema que se esté analizando. Es decir, a mayor vinculación e interés del tema, los estudiantes pueden presentar uno u otro tipo de conciencia histórica, o uno u otro estado de desarrollo moral. En pocas palabras, cuando la situación presentada tiene elementos que el estudiante considera importantes o con los que se vincula emotivamente su conciencia histórica puede manifestarse como genético, aunque su desarrollo moral sea convencional o viceversa. En tanto que, si el tema analizado no se vincula íntimamente con los intereses de los estudiantes, éstos pueden ser más imparciales y demostrar mayor equilibrio entre la conciencia histórica mostrada y su desarrollo moral.

Por tanto, sí se pretende desarrollar una conciencia histórica de tipo genético y un desarrollo moral posconvencional, requiere de una práctica constante, que va más allá de unas cuantas sesiones o un semestre, para ser un aprendizaje transversal; en la que el estudiante se vea involucrado con diversos tipos de temáticas, de manera tal, que logre vincularse o interesarse por las mismas; poder relacionar sus conocimientos previos, con los más recientes, creando nuevos intereses y aprendizajes, asumiendo de forma reflexiva, analítica y argumentativa los contenidos. El aprendizaje de la *noviolencia* desde el desarrollo de la conciencia histórica y moral requiere entonces, de una educación para la paz integral que considere como parte primordial de los objetivos educativos y de la manera de abordar los contenidos.

Conclusiones

Esta investigación surgió de la necesidad de comprender de qué forma la enseñanza de la Historia, y más propiamente, el docente puede propiciar el aprendizaje de la paz, desde una perspectiva positiva como propone Galtung (2014). Ello nos llevó a destacar la importancia que posee el desarrollo de la conciencia histórica como parte fundamental para la enseñanza y aprendizaje de la paz, en tanto que ésta, según Rösen (2014), implica el desarrollo moral de los estudiantes con base en la propuesta de Kohlberg (1997).

Partiendo de la premisa de que, desde el campo de la docencia es posible modificar, aunque sea a largo plazo, las problemáticas de violencia que aquejan en nuestro país y que, se han convertido en un problema cotidiano. Constatamos que la enseñanza de la Historia, dentro de sus muchas bondades, puede desarrollar en los estudiantes una conciencia histórica que les conceda un desarrollo integral, beneficiándolos a ellos mismos y los cambios en su entorno.

Como contribución al ámbito de la didáctica de la Historia y el campo de la historiografía en sí, esta investigación pretendió desarrollar la conciencia histórica mediante el uso de dilemas para el aprendizaje de la Historia, con la finalidad de favorecer la toma de decisiones a través del pensamiento crítico, reflexivo y moral de los estudiantes de Educación Medio Superior. Ello implicó considerar la docencia como un acto de investigación y de práctica, mismos que se sustentan en el posicionamiento de la investigación-acción; por lo que para confirmar los sustentos teóricos que se abordaron en este trabajo, se tradujeron en una estrategia didáctica que permitió experimentarlos, evaluar sus alcances para confirmar o contraponer nuestra hipótesis.

Considerando el propósito anterior, la investigación logró alcanzar sus objetivos específicos al estructurar la enseñanza de la Historia enfocada en la construcción de una conciencia histórica y moral; implementar los recursos habilidades y actitudes para favorecer el pensamiento crítico y reflexivo como producto de aprendizaje histórico, por medio del análisis de fuentes. Por tanto, pudo

encaminarse la enseñanza de la Historia como un saber que integra conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales en el diseño, planeación y puesta en práctica de la estrategia didáctica.

Dentro de la interpretación de los alcances de la propuesta podemos encontrar las siguientes limitaciones, aportaciones y replanteamientos. En primer lugar, se construyó un sustento teórico sólido al considerar como eje medular de esta investigación, por un lado, la teoría de la conciencia histórica de Jörn Rüsen (2014) y la del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1997) como alternativas en el logro de la educación para la paz desde la visión de Johan Galtung (2014), siendo las premisas fundamentales que permitieron articular la propuesta didáctica. En ese sentido, fue esencial considerar la relación existente entre la labor y actividades del historiador como profesional de la Historia a la vez que las actividades del docente-historiador, es por ello que se retomaron las propuestas de Cristòfol Trepàt (1995) en tanto que permitieron traducir los saberes del quehacer del historiador en procesos de aprendizaje, así como la articulación teórica y práctica de la conciencia histórica propuesta por María Auxiliadora Schmidt (2017).

Hay que recalcar que dichas teorías no pueden ni deben ser entendidas como una solución definitiva para los problemas que aquejan a la didáctica de la Historia. Son en primer lugar un acercamiento entre la teoría de la Historia y la didáctica específica de la disciplina en las que no está aislado tanto el conocimiento que aportan por un lado la psicología y la pedagogía con las concepciones filosóficas y teóricas de la Historia. Permiten concebir la enseñanza y aprendizaje de la Historia como un saber integral que no sólo se basa en la adquisición de conocimientos fácticos, sino que, en todo caso, estos conocimientos permitirán tanto al docente como al estudiante abordar problemáticas complejas y éstas sólo se harán evidentes cuando éstos posean los elementos para comprenderlas y le signifiquen o representen algo, de tal modo que adjudique un valor a las mismas. Pues, uno de los aportes de Rüsen a la didáctica de la Historia, con relación a la Historia como saber académico, a la que esta investigación ha podido contribuir, es comprender que el pensamiento histórico o la forma de pensar históricamente favorece “a

orientar, temporalmente, la vida humana para adentro (identidad) y para afuera (praxis)” (Schmidt, 2017, p. 28). De tal manera que los saberes de la vida práctica se vinculen orgánicamente con los saberes científicos.

Es decir, dentro de las cuestiones que demostró esta investigación es que resulta imperante que la brecha existente entre la cultura histórica académica o profesional y la cultura histórica escolar fueran entrelazadas para entender la labor del docente-historiador como un profesional de la historia y de la enseñanza, donde se conjuguen los saberes de académicos y que, en muchas ocasiones, se encuentran sumamente alejados de la realidad social y contextual de los jóvenes estudiantes de bachillerato, por lo cual es imperante recurrir a la transposición didáctica para el desarrollo de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que el aprendizaje de la Historia puede conceder.

En ese tono, la propuesta de Rüsen nos permitió conjugar los saberes históricos con los ontogenéticos para transponer su propuesta teórica en saberes didácticos, de manera que pudiésemos traducir su teoría en un método de enseñanza cuyo principal fin, en primer lugar, es conocer la conciencia histórica de los estudiantes para después intentar desarrollar ésta misma. En ese sentido vale la pena destacar que, si bien en los diagnósticos realizados los estudiantes manifestaron en las dos prácticas de campo realizadas ser de tipo genético, en las prácticas narrativas (tanto escritas como orales en el debate), mostraron continuar con en muchos casos con una conciencia tradicional o ejemplar y, en el mejor de los casos, crítica.

Sin embargo, estos resultados pueden deberse a que cada tipo de conciencia histórica puede demostrar una menor o mayor cantidad de rasgos característicos, según la temática o situación que se aborde, pues, la experiencia e interés de los estudiantes es un factor determinante para seleccionar una decisión o acción a ejecutar. Por tanto, se debe ampliar el espectro de temáticas abordadas con perspectiva histórica, de manera que el estudiante pueda experimentar distintas áreas del saber y pueda vincularse con mayor profundidad en las mismas, si se desea llegar a una conciencia de tipo genético. Demostrando que, para desarrollar

la conciencia histórica de los estudiantes, es esencial asimilar su aprendizaje como un proceso permanente.

Asimismo, es posible reflexionar que estos resultados respecto a la conciencia histórica están implicados con los sesgos cognitivos³⁹, sobre todo con el sesgo de confirmación, es decir, la tendencia que tenemos los humanos para dar más importancia o credibilidad a aquellos datos o argumentos que validen nuestras creencias y hacer a un lado aquella información que las contradiga (Cortada, N. 2008). Lo anterior, podría explicar porque tanto en las narraciones como en el debate, los estudiantes presentaron mayores conflictos para encontrar argumentos que validaran las posiciones a favor o en contra por encima de sus propias creencias, de su conciencia histórica o de su desarrollo moral. No obstante, esta afirmación queda en el tintero como una propuesta para futuras investigaciones.

Del mismo modo, consideramos que muchos de los resultados presentados pueden corresponder con la falta de práctica en el análisis de fuentes históricas. Hasta ahora, consideramos que en ninguna profesión los estudiantes ingresan teniendo plena habilidad para desarrollar los saberes de sus disciplinas, es la práctica misma la que posibilita el perfeccionamiento o desenvolvimiento de dichas habilidades. Es decir, a pesar de que, durante 12 sesiones de puesta en práctica de la investigación en el aula, los estudiantes demostraron mejoras para analizar fuentes históricas, es fundamental que esta práctica sea cotidiana, que se implemente como eje articulador de las estrategias didácticas a fin de que los estudiantes puedan demostrar pericia en sus análisis.

Del mismo modo, lo anterior aplica para la práctica narrativa. En los primeros relatos escritos, los estudiantes mostraron dificultades serias para articular sus ideas de forma escrita, no poseían elementos para argumentar sus ideas a partir de los conocimientos obtenidos por las fuentes históricas, no obstante, con la repetición

³⁹ Según Daniel Kahneman (en Bunge, M. y Ardila, R. 2002), los sesgos cognitivos son formas de pensamiento o efectos psicológicos que alteran nuestro procesamiento de información, generando una distorsión de pensamiento, creando juicios errados o motivando interpretaciones incoherentes o ilógicas a partir de la información que poseemos.

en las siguientes sesiones de la práctica narrativa en conjugación con la lectura, reflexión y análisis de fuentes fueron construyendo narraciones que permitieran diferenciar su propia adquisición de sentido histórico (tradicional, ejemplar, crítica o genética) de forma argumentada. Por tanto, resulta fundamental que el estudiante conciba el aprendizaje histórico como consecuencia de la construcción de múltiples perspectivas narrativas y hacia él, debieran orientarse los procesos de enseñanza o su organización. En otras palabras, la Historia que el estudiante conoce no sólo puede ser relatada por el docente, los alumnos pueden contar su visión de la Historia de forma argumentada, desde su propia conciencia histórica, dotando de significatividad a su aprendizaje histórico; de esta manera los objetivos pedagógicos propuestos por el docente se encaminarían como estrategias integrales.

Ello nos permite afirmar la relevancia que posee que los docentes tengan claro los tipos de conocimiento que desea que los estudiantes aprendan. En lo declarativo es imperante que el docente no sólo tenga saberes sobre los temas y los conceptos, sino que pueda ofrecer múltiples posicionamientos que lleven a los estudiantes a formularse preguntas, de forma tal que puedan orientar los saberes históricos en interpretaciones y motivaciones de su perspectiva de pasado, presente y futuro como tiempos en construcción.

Respecto a los saberes procedimentales, confirmamos que es fundamental que los docentes posean amplio conocimiento sobre aquellos métodos y procesos que se requieren tanto para el desarrollo de una habilidad cognitiva, como las habilidades propias del análisis de fuentes, como los elementos de corroboración, contextualización, lectura atenta o uso de fuentes, de modo que éstos saberes puedan transformarse en materiales didácticos que tengan como fin que el estudiante no sólo conozca o comprenda el contexto histórico analizado, sino que, el análisis de dichas fuentes le permita discriminar información, cuestionarla y asumir un posicionamiento personal al respecto.

Con relación a los saberes actitudinales, los cuales han demostrado ser los más complejos, por un lado, en tanto que en la adolescencia – siendo nuestros sujetos de análisis – todavía no han desarrollado a plenitud su formación cognitiva,

por lo que, le es mucho más complejo ser receptivo a problemas o situaciones en los que no está personalmente involucrado. Si las situaciones didácticas no están planeadas para responder a problemas de su total interés o cercanos a su entorno puede que el estudiante no se sienta obligado o con inquietud para realizar el esfuerzo cognitivo que le permita cuestionar sus propios valores y actitudes para reestructurarlos (Ortega, y Mínguez, 1992, p. 156); situación por la cual, como mencionamos líneas antes, su conciencia histórica puede variar.

Otra de las razones que manifestaron dificultad, es la comprensión del propio contexto histórico en el que nos encontramos, en los que impera la individualidad y el relativismo cuyo proceso de socialización se ha modificado al de otras épocas históricas, en ésta la socialización es flexible y se evoca a la estimulación de necesidades, cobrando gran importancia el hedonismo y la liberación personal (Lipovetsky, 2003). En ese sentido, es fundamental que el docente no sólo comprenda el contexto y entorno del estudiante, en el que se desea desarrollar la moral, valores y actitudes, es importante que cuestione su propio marco valoral y que considere dichos contenidos con la misma importancia que los declarativos o los procedimentales.

Además, comprenda los procesos cognitivo-evolutivos, socio-emocionales y del contexto de sus estudiantes, para lograr el aprendizaje actitudinal que puedan traducirse en situaciones didácticas que vayan más allá del adoctrinamiento. Pues, es fundamental que no se olvide que para aprender contenidos actitudinales se requiere necesariamente crear experiencias de aprendizaje, no basta con indicar qué es el respeto para que se aprenda, deben generarse vivencias en las que el respeto se ejerza y se reflexione. Esto último, nos permite entender por qué a pesar de que en éstas y otras investigaciones (Landeros, 2016), aun cuando los estudiantes logran desarrollar su conciencia histórica, su moral no necesariamente se desenvuelve en el mismo nivel, lo cual consideramos se debe a que, aunque el desarrollo cognitivo es sustancial para el desarrollo moral, según lo propuesto por Kohlberg, no es una condición única, puesto que la diversidad de individuos pueden

poseer un desarrollo cognitivo superior o inferior al que correspondería su estadio moral.

Si bien la propuesta se ancla en estadios de carácter universal, la cultura, el ritmo de desarrollo según el entorno o región, pueden agilizar o alentar el paso entre estadios. Además, dichos estadios representan distintos modos cualitativos de pensamiento, lo que no implica que los estadios morales vayan siempre en secuencia, pueden saltarse entre ellos y, según el conflicto cognitivo – en este caso el dilema planteado – detonen; así como provocar que el estudiante se vea tan plenamente involucrado como para responder en un criterio moral además de cognitivo y su consecuente internalización, puesto que se ha comprobado que “más del 50% del pensamiento moral de un individuo está siempre en un estadio, independientemente del dilema moral aplicado”; aunque todos ellos “son integraciones jerárquicas: el individuo comprende los argumentos que pertenecen a su estadio, y los que pertenecen a sólo un estadio superior al suyo. Además, el individuo prefiere estos últimos” (Mifsud, 1983 en Barra, 1987, p. 15).

Por ello, en el debate pudimos evidenciar la subjetividad del estudiante como parte de la transformación de su conciencia histórica y moral, en tanto que de forma indirecta se identificaron a los sujetos y procesos históricos aludidos, a partir de sus propias experiencias e intereses; a la vez, de forma directa reflexionaron sus propios puntos de vista con relación a los de sus oponentes, como parte de su argumentación sobre saberes históricos, reafirmando o transformando su toma de decisiones. En ese sentido, el logro de estrategias, como la alternativa presentada en esta investigación, está en crear en el estudiante la habilidad para adquirir de forma narrativa el sentido o razón de ser de lo histórico en su vida práctica, a partir de la resignificación continua de sus experiencias en el tiempo, es decir, como proceso en el que vivir se concibe como un entramado cultural en que el lenguaje se vuelve un código para imaginar, construir conocimientos o saberes y compartirlos.

Ahora bien, ¿cómo todos estos resultados contribuyen al aprendizaje de la paz? En primer lugar, sirve para afirmar que, si se pretende educar para un mundo

más pacífico, debe asumirse que no se ejerce desde un posicionamiento neutral. Es decir, cuando buscamos la paz, se adjudica una serie de valores a lo que se concebimos por ese futuro pacífico y, frente a los mismos, se configuran nuestras acciones de enseñanza. Por tanto, si consideramos con toda libertad la existencia de diferentes conciencias históricas y morales en los individuos, es posible asumir la diversidad como la norma y no como la excepción; encaminando nuestros esfuerzos hacia la aceptación del otro como normalidad, así como la presencia de conflicto como oportunidad de transformación y no impedimento.

Si, como Galtung menciona, la paz positiva surge de la disminución o nulificación de la violencia estructural, provocada por los sistemas políticos, económicos y sociales en que vivimos; se requiere formar estudiantes con conocimientos y recursos que generalmente están monopolizados por un grupo o clase determinada, cambiando los propósitos con los que usualmente se utilizan. Por ejemplo, si la enseñanza de un tema histórico frecuentemente se ejecuta para fomentar el patriotismo, es posible orientar la enseñanza para que éste conceda herramientas de crítica y argumentación que, al modificar su conciencia histórica, modifiquen su toma de decisiones hacia el embate de la violencia estructural, de manera que, a largo plazo, sea posible contrarrestar los efectos negativos de las escasas oportunidades, la pobreza o la desigualdad; para construir un mundo más justo socialmente.

En consecuencia, una de las contribuciones de esta investigación, es que nos permite afirmar que, para construir las anheladas sociedades más justas y democráticas, no sólo es posible desde las intenciones declaradas en modelos, planes y programas de estudio, requiere encaminar los esfuerzos institucionales, administrativos y docentes, hacia la formación de un tipo de ciudadano no sólo en el papel, sino en la práctica de la dignidad humana como formación educativa.

En tales circunstancias y, considerando los postulados propuestos de la educación para la paz desde la *noviolencia*, es fundamental considerar el concepto de concientización como objetivo y proceso, por lo que, como se demostró, asumir el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes es vital para la

transformación personal y colectiva. Por ende, nuestras estrategias deben llevar, tanto en la teoría como en la práctica, el sello característico de este modelo educativo. Baste, para cerrar esta investigación algunas consideraciones para su logro:

- Asumir a la escuela y al proceso educativo como un agente fundamental en el aprendizaje de actitudes y valores dentro de la vida cotidiana y no sólo en el ámbito académico.
- La enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores, no puede limitarse a la reproducción de recetas de comportamiento, debe enfocarse en estrategias experienciales para una educación que transforme y enriquezca profundamente en valores *noviolentos*, donde el conflicto se conciba parte de la naturaleza humana y en el cual, nuestras acciones son decisivas para evitar la violencia.
- Comprender a la educación para la paz como un proceso continuo y permanente de transformación de la personalidad, que no es exclusivo de la escuela como agente de cambio, en el que todos los participantes están involucrados: familia, instituciones, amigos, medios de comunicación, etc.
- Considerar a la disciplina histórica como agente de transformación de la humanidad, cuyos saberes están impregnados no sólo de conocimientos declarativos, sino de un instrumental procedimental y, sobre todo, de valores y actitudes para la interpretación del pasado, la comprensión del presente y el accionar futuro. Es decir, asumir a la Historia no sólo como saber científico, sino también humanístico, que promueve, motiva, inhibe o juzga modos de actuar y entender realidades.
- Entender a la conciencia histórica y moral como un proceso paulatino y de transformación constante, de toda la vida; que requiere un análisis y reflexión continua para su sofisticación.
- El docente, debe tener en cuenta los preconceptos que los alumnos suelen tener sobre las temáticas, las situaciones, habilidades y los valores abordados en el aula para crear conflictos cognitivos que potencien una apertura en sus conocimientos, percepciones, experiencias y actitudes.

- Toda estrategia fundamentada en la educación para la paz positiva, debe fundarse en los principios de la *noviolencia*, creando situaciones estructuradas donde la justicia, la tolerancia y el diálogo permitan soluciones creativas al conflicto, favoreciendo primero al colectivo, después al individuo.

Bibliografía

- Acuerdo 442. (26 de septiembre de 2008). México. Diario Oficial de la Federación. Disponible desde Internet en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_numero_442_establece_SNB.pdf [Con acceso el 27 abril de 2017].
- Acuerdo 444. (23 de junio de 2009). México. Diario Oficial de la Federación. Disponible desde Internet en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf [Con acceso el 27 abril de 2017].
- Alavez, D. y Varela G. (2012). "El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. vol. XLII. núm. 2. pp. 119-153. Disponible desde internet en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024538005> [Con acceso el 10 junio de 2017].
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. España. Alianza Editorial.
- Arredondo, M. A. (2006). "La Enseñanza de la Historia: ¿Un campo de batalla?", en Galván, L. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Barra, E. (1987). "El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg". En *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 19. Núm. 1. pp. 7-18.
- Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.) (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. España. ICE/HORSORI.
- Beluche, O. (22 de mayo de 2016). "La pedagogía del opresor: educación por competencias". En *Otras Voces en Educación*. Disponible desde internet en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566>

- Bobbio, N. (2000). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. España. Gedisa.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI.
- Cantillo, C. (coord.) (2005). "Dilemas morales. Un aprendizaje de valores mediante el diálogo". España. Nau Libres. Ediciones Culturales Valencianas.
- Carretero, M.; Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. España. Visor distribuciones.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la Historia*. España. Amorrotu editores.
- Carretero, M. y López C. (2009). "Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica". En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. No. 9. pp. 79-93. Disponible desde Internet en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127628009>
- Cascón, P. (s/a). "Acción directa noviolenta y Desobediencia civil". En *Revista Illacrua*, nº 92, *Noviolència*. Disponible desde Internet en: <http://www.noviolenca.org/publicaciones/illacrua.pdf>
- Cataño, C. (julio-diciembre, 2011). "Jörn Rüsen y la conciencia histórica". En *Historia y Sociedad*. No. 21. pp. 221-243.
- cbachilleres.edu.mx. (2017). ¿Qué es el CB? | Colegio de Bachilleres. Disponible desde Internet en: <https://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/menu-principal/5-que-es-el-cb> [Con acceso el 10 junio de 2017].
- Cerri, L.; De Oliveira, J.; Cuesta, V. (2014). "Conciencia histórica y representaciones de identidad política de Jóvenes en el Mercosur". En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. No. 13. pp. 3-15. Disponible desde internet en: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285715>
- Certeau, M. (2010). *La escritura de la Historia*. México, Universidad Iberoamérica.
- Cisterna, F. (2005). "Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas". En *Horizontes Educativas*. Núm. 10.

pp. 27-35. Disponible desde Internet en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573003>

- Colegio de Bachilleres. (febrero 2016). *Programa de Asignatura. Historia de México II*. México. Secretaría de Educación Pública. Disponible desde Internet en:
https://www.cbachilleres.edu.mx/cb/reforma_integral/2014/cuarto_semestre/AFB/Historia_de_M%C3%A9xico_II.pdf [Con acceso el 20 de abril de 2017].
- Coll, C. y Vals, E. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos" en Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. España. Santillana.
- Cortada, N. (2008). "Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones". En *International Journal of Psychological Research*, Vol. 1. pp. 68-73. Disponible desde internet en: <https://doi.org/10.21500/20112084.968>
- Del Rey, A. y Sánchez-Parga J. (julio-diciembre 2011). "Crítica de la educación por competencias" En *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. pp. 233-246. Disponible desde internet en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México. McGraw Hill.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículo*. México. Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2006). "La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, No. 8 (1). Disponible desde Internet en:
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz-Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". En *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol 5, No. 2.
- Díaz-Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Ed. McGraw-Hill.

- Donoso, A. (01 de abril de 2016). "El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en clave latinoamericana: aproximación a las nociones de educación y transformación social". En *Historia Crítica*. Disponible desde internet en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n63/0121-1617-rhc-63-00137.pdf>
- Duquette, C. (2015). "Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment". En *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Estados Unidos. Routledge.
- Durán, A., Hazard, G., Ríos, V. (2010) Como reducir la violencia en México. Disponible desde Internet en <http://cei.colmex.mx/Estudios%20sobre%20violencia/Estudios%20Violencia%20M%C3%A9xico%20Materiales%20recibidos/Nexos/C%C3%B3mo%20educir%20la%20violencia.pdf>
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C.; Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. España. Ediciones Octaedro.
- Ferrajoli, L. (2008). *Democracia y garantismo*. España. Trotta.
- Ferreiro, R. (2014). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar*. México. Trillas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI.
- Gadamer, G. H. (1993). *El problema de la Conciencia Histórica*. Argentina. Editorial Tecnos.
- Galtung, J. (1998). "Violencia, guerra y su impacto. En Cañon, M. A. (trad.). *After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution. Coping With Visible and Invisible Effects of War and Violence*. Disponible desde internet en: <https://www.ersilias.com/wp-content/uploads/2018/11/Violencia-guerra-y-su-impacto-Johan-Galtung.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios Pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización*. España: Editorial Bakeaz; Gernika Gogoratz.
- Galtung, Johan (2014). "La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto". En *Revista de Paz y Conflictos*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2050/205031399012>

- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos, estrategias de aprendizaje su naturaleza, enseñanza y evaluación*. España. Tirant lo Blanche.
- Gimeno J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España. Morata.
- Gobierno del Distrito Federal. (2000). *Programa general de desarrollo del Distrito Federal 2001-2005*. México. Gobierno del Distrito Federal. Disponible desde internet en http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/programa_desarrollo_2000-2006.pdf [Con acceso el 15 junio de 2017].
- Guzmán, F. (2017). "Problemática general de la educación por competencias". En *Revista Iberoamericana de la Educación*. vol. 74. pp. 107-120. Disponible desde internet en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a04.pdf>
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. España. Ed. Península.
- Hayashi, L. (s/a). *Modelo del Desarrollo Compartido (1970 - 1982)*. México. UNAM. Disponible desde internet en: <http://www.economia.unam.mx/pensiones/documentos/MODELO%20DE%20DESARROLLO%20COMPARTIDO%201970%20Parte%201.pdf>
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). "La investigación en didáctica de la Historia". En *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Vo. 7. Disponible desde internet en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330>
- Hernández, G. (2012) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. (2013). *Fundamentación del Proyecto Educativo*. México. IEMS. Disponible desde internet en: http://www.iems.df.gob.mx/seccion-proyecto_101-1.html [Con acceso el 15 de junio de 2017].
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). *Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Disponible desde internet en: <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>

- Jares, X. (1999). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. España. Ed. Popular.
- Jiménez, Y. (et. al.) (julio-diciembre, 2011). "Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias". En *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 13. Universidad Veracruzana. Disponible desde internet en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121730002>
- Kadriye, E. y Seixas, P. (2015). *New Directions in assessing historical thinking*. Estados Unidos-Reino Unido. Routledge.
- Kohlberg, L., Power F., Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. España, Gedisa.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. España. Paidós.
- Landeros, L. (2016). *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la Historia de México en Bachillerato*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal*. España. Anagrama.
- López, M. (2004). "Noviolencia para generar cambios sociales". En *Revista Polis. Revista Latinoamericana*. Disponible desde internet en: <https://journals.openedition.org/polis/7326>
- Marzano, R. (1997). *Dimensiones del aprendizaje*. México. ITESO.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. España. Pearson Educación.
- Miguel-Revilla, D.; Sánchez-Agustí, M. (Julio, 2018). "Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica". En *Revista de Estudios Sociales*. Universidad de los Andes. (pp. 113-125) Disponible desde internet en: URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10383>
- Molina, N. (enero-junio 2013). "La moral: ¿innata o adquirida?". En *Revista Colombiana de Bioética*. Colombia. Universidad El Bosque. Vol. 8. Núm. 1.

- pp. 89-106. Disponible desde internet en: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189228429007>
- Morduchwicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI: los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
 - Moreno, P. y Soto, G. (octubre-diciembre 2005). "Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias". En *Educar*. Disponible desde internet en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_729/a_9917/9917.pdf
 - Najar, A. (21 enero 2020). "Violencia en México: el récord de homicidios en 2019 durante el primer año de gobierno de AMLO". En *BBC*. Disponible desde internet en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51186916>
 - ONU. (2002). *Informe mundial sobre Violencia y la Salud*. Suiza. Disponible desde internet en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=54281043F7A195A4D3543541CD6272A6?sequence=1
 - ONU. (2019). *Una nueva era de conflictos y violencia*. Disponible desde internet en: <https://www.un.org/es/un75/new-era-conflict-and-violence>
 - Ortega, P. Mínguez, R., Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. España. Editorial Ariel.
 - Ortega, P. y Mínguez, R. (1992). "La educación moral en la infancia y adolescencia". En *Teoría de la Educación*. Vol. IV. pp. 151 - 163. Disponible desde internet en: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71715/1/La_educacion_moral_en_la_infancia_y_adol.pdf
 - Ortíz, G. (octubre-2016). "Sobre la distinción entre ética y moral". En *Isonomía*. No 45. pp. 113-139. Disponible desde internet en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/is/n45/1405-0218-is-45-00113.pdf>

- Palos, J. (2001). "Educación y Cultura de la Paz" en *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Disponible en internet en: <http://www.oei.es/valores2/palos1.htm>
- Pérez, E. (2010). "La filosofía narrativista de la historia: Hayden White y Frank Ankersmit". En Ordoñez, M. (coord.). *Introducción al análisis historiográfico: problemas generales de teoría y filosofía de la historia y estudios de caso*. México. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Pérez, G. (2007). "Hacia un modelo de educación centrado en el aprendizaje", en Barrón, C., (et. al.). *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Pérez, M. (16 de junio de 2011). "Las humanidades y la barbarie de la RIEMS". En *La Jornada en línea*. México. Disponible desde Internet en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/16/index.php?section=politica&article=020a2pol&partner=rss>
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente*. México. Colegio Madrid. Plaza y Valdéz.
- Plá, S. (2011). "La enseñanza de la historia como objeto de investigación". En *Secuencia*. No. 84. Disponible desde Internet en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007
- Pons, R. y Serrano, J. (2012). "Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares". En *Revista de evaluación educativa*. Vol. 1. Núm. 1. Disponible desde internet en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/22>
- Prats, J. y Santacana J. (1998). "Enseñar Historia y Geografía. Principios Básicos". En *Enciclopedia General de la Educación*. España. Océano. Vol 3. Disponible desde Internet en: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:enseñar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118

- Recio, J. P. (2012). "El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo". En *Clío*. No. 38. Disponible desde Internet en: <http://clio.rediris.es> ISSN 1139-6237
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. España. Arrecife.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, F. y Pachano, L. (mayo-agosto, 2005). "Modelo teórico de evaluación constructivista orientado hacia el desarrollo de competencias en el estudiante universitario". En *Encuentro Educativo*. Vol. 12. pp. 230-242. Disponible desde internet en: <http://biblat.unam.mx/es/revista/encuentro-educacional/articulo/modelo-teorico-de-evaluacion-constructivista-orientado-hacia-el-desarrollo-de-competencias-en-el-estudiante-universitario>
- Rüsen, J. "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Fuction, and Ontogenetic Development." En Seixas, P. (2004) *Theorizing Histotical Consciousness*. Canadá. Universidad de Toronto.
- Rüsen, J. (2014). *Tiempo en ruptura*. México. Serie Estudios, Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sánchez, L. (2013). *Los modelos educativos del mundo*. México. Ed. Trillas.
- Sanmartín, J., Echeburúa, E., Ortega, P. (coords.) (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México. Siglo XXI Editores.
- Santiago, T. (10 de diciembre 2004). "Kant y su proyecto de una paz perpetua". En *Revista Digital Universitaria*. Vol. 5. No. 11. Disponible desde internet en: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num11/art77/dic_art77.pdf
- Santisteban, A. (2010). "La formación de competencias de pensamiento histórico". En *Clío & Asociados*. No. 14. pp. 34-56. Disponible desde Internet en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881813>
- Santisteban, A., Anguera, C. (2014). "La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades" en *Clío & Asociados*. (18-19). ISSN 0328-820X, pp. 249-267. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.

Disponible desde internet en:
<https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Clion19a02/8091>

- Santoyo, F. (2013). *Fundamentación teórica del proyecto educativo del IEMS DF*. México. Unipuebla.
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Nuevo Modelo Educativo*. México. Disponible desde Internet en:
[https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo Educativo OK.pdf](https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Nuevo Currículo de la Educación Media Superior*. México. Disponible desde Internet en:
<http://sems.gob.mx/curriculoemsv>
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Canadá. University of Toronto Press.
- Schmidt, M. A. (2016). "Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática". En *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, p. 31-48. Disponible desde internet en: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/232>
- Schmidt, M.A. (2017). "¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia". En *Clío & Asociados*. (24) ISSN 2362-3063 (digital), pp. 26-37. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata. Disponible desde internet en:
<https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/download/CLION24a02/8855/>
- Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. (mayo, 2005). *Programas de Estudio. Humanidades*. México. Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social. Instituto de Educación Media Superior.
- SNSP (2019). Incidencia delictiva. México. Disponible desde internet en:
<https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-87005?idiom=es>
- Stanford History Education Group. *Reading Like Historian*. (Guadalupe Chávez, Trad.) En: <https://sheg.stanford.edu/rlh> [Con acceso el 11 noviembre de 2016].

- Trepát, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. España. Ed. Graó.
- Tobón S. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Disponible desde Internet en: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tuvilla, J. (2002). *Cultura de paz: desafío para la educación del siglo XXI*. Disponible desde internet en: <https://www.monografias.com/trabajos10/culpa/culpa2.shtml>
- UNESCO (17 de octubre – 23 de noviembre de 1974). *Actas de la Conferencia General 18a reunión París*, Presses Universitaires.
- Valls, R. y Radkau, V. (1999). "La didáctica de la historia en Alemania". En *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. No. 21. pp. 89-106. Disponible desde Internet en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183899>
- Villoro, L., Pereira, C. (et. al.). (2010). *Historia ¿Para qué?* México. Siglo XXI Editores.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Argentina. Fausto.
- Wineburg, S. (1991). "The reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy". En *American Educational Research Journal*, No. 28, pp. 495-519.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España. Grao.
- Zerpa, C. (2007). "Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral" en *Laurus*. Revista de Educación. Vol. 12. Núm. 23. pp. 137-157. Disponible desde internet en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308>
- Zorrilla, J. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México. IISUE.

Anexos

Anexo A

Cronograma de sesiones aplicadas en el grupo 454 del COLBACH plantel 18

Sesiones	Fechas en las que se realizó ⁴⁰
Primera Sesión (2 horas)	26 de abril de 2017
Segunda Sesión (1 hora)	27 de abril de 2017
Tercera Sesión (2 horas)	3 de mayo de 2017
Cuarta Sesión (1 hora)	4 de mayo de 2017
Quinta Sesión (2 horas)	17 de mayo de 2017
Sexta Sesión (1 hora)	18 de mayo de 2017
Séptima Sesión (2 horas)	24 de mayo de 2017
Octava Sesión (2 horas)	31 de mayo de 2017
Novena Sesión (1 hora)	1 de junio de 2017
Décima Sesión (2 horas)	7 de junio de 2017
Onceava Sesión (1 hora)	8 de junio de 2017
Doceava Sesión (2 horas)	14 de junio de 2017
Treceava Sesión (1 hora)	15 de junio de 2017

⁴⁰ Los saltos entre las diferentes fechas, es decir aquellas que no fueron consecutivas, se debieron a que se presentaron asuetos escolares por suspensión de actividades administrativas y docentes, la jornada académica y de gestión, así como la celebración de algunas efemérides en las que dentro del plantel se realizaron actividades en las horas de clase asignadas.

Cronograma de sesiones aplicadas en el grupo 311 del IEMS plantel Iztapalapa 4

Sesiones	Fechas en las que se realizó ⁴¹
Primera Sesión (1 hora y 30 min.)	26 de abril de 2017
Segunda Sesión (1 hora y 30 min.)	28 de abril de 2017
Tercera Sesión (1 hora y 30 min.)	3 de mayo de 2017
Cuarta Sesión (1 hora y 30 min.)	12 de mayo de 2017
Quinta Sesión (1 hora y 30 min.)	17 de mayo de 2017
Sexta Sesión (1 hora y 30 min.)	19 de mayo de 2017
Séptima Sesión (1 hora y 30 min.)	24 de mayo de 2017
Octava Sesión (1 hora y 30 min.)	26 de mayo de 2017

⁴¹ Los saltos entre las diferentes fechas, es decir aquellas que no fueron consecutivas, se debieron a que se presentaron asuetos escolares por suspensión de actividades administrativas y docentes, la jornada académica y de gestión, así como la celebración de algunas efemérides en las que dentro del plantel se realizaron actividades en las horas de clase asignadas.

Anexo B

Propuesta de Enseñanza-Aprendizaje de la Historia mediante el uso de dilemas para el análisis histórico.

Materia:	Historia Universal Contemporánea II
Año escolar:	Segundo semestre (primer año)
Unidad Temática:	Unidad 4. Globalización y neoliberalismo: crisis del sistema capitalista y problemas actuales. De la década de los ochenta a nuestros días.
Temas específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • El capitalismo actual: globalización, neoliberalismo y crisis. Sus bases materiales: la tercera fase de la revolución industrial. • Panorama de los bloques económicos regionales. La emergencia del grupo BRICS. Panorama de los proyectos alternativos. Características de la inserción de México en el mundo globalizado. • Cultura, posmodernidad o pensamiento crítico. • Panorama de los conflictos económicos, sociales y políticos de la actualidad y alternativas.
Propósito establecido por el programa:	Al finalizar, el alumno: Reflexionará respecto a las causas y los costos económicos, sociales y políticos de la globalización y el neoliberalismo, a partir del análisis de distintas situaciones del período y de los movimientos sociales alternativos, para asumir una actitud crítica y responsable ante los problemas del mundo actual.
Objetivo general:	El alumno asumirá una postura crítica, reflexiva y moral frente al neoliberalismo y la globalización mediante el análisis de dilemas y la evaluación de fuentes para su resolución, con la finalidad de que desarrolle su conciencia histórica y moral frente a un proceso histórico del que forma parte.
Objetivos específicos	<p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificará su postura inicial frente al proceso histórico del neoliberalismo mediante la resolución de un dilema para conocer su conciencia histórica y moral. • Identificará sus valores y actitudes a través del análisis de una lista de valores jerarquizándolos y tomando decisiones sobre los mismos a fin de clarificar sus posturas frente a problemáticas de su vida cotidiana. • Conocerá el proceso para la evaluación de fuentes históricas a través de la resolución de un dilema que enfrente valores y problemáticas implicadas en el neoliberalismo y la globalización. • Identificará la existencia de múltiples relatos y posturas mediante la evaluación de fuentes sobre el neoliberalismo y la globalización. • Interpretará fuentes históricas a partir de la comparación de relatos históricos, el análisis de su fiabilidad y fortaleza argumentativa sobre el proceso neoliberal. • Contextualizará tanto las fuentes analizadas, como sus propias posturas a través del análisis de los elementos del relato histórico (autor, posición ideológica,...)

	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentará de forma oral y escrita su posición histórica mediante la resolución final del dilema trabajado a lo largo de las sesiones mostrando una postura de forma crítica, reflexiva y moral. • Valorará el trabajo tanto individual como colectivo mediante el aprendizaje colaborativo y la participación activa favoreciendo el diálogo y la comunicación con sus compañeros. 		
Niveles de desempeño	Saber Conocer (conceptos y datos fácticos)	Saber Hacer (Habilidades y Destrezas)	Saber Ser (Actitudes y Valores)
	<p>Conoce las causas y consecuencias del neoliberalismo y la globalización a partir de sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales.</p> <p>Comprende los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes históricas (primarias y secundarias). • Liberalismo • Neoliberalismo • Globalización • Modernización • Movimiento Social • Crisis • Valores • Privatización • Reforma • Economía • Estado (Mexicano) • Capitalismo • Mercado • Ideología • Soberanía • Democracia • Sociedad civil • Justicia social • Derechos humanos • Autonomía 	<p>Competencia narrativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Procesos pre-narrativos: <ul style="list-style-type: none"> • Plantear un problema histórico: <ol style="list-style-type: none"> 7) Identificación del problema. 8) División de la problemática en unidades más simples de análisis o sub-problemas. 9) Delimitación de la problemática con base en el qué, quién, cuándo, dónde, cuál (es), cómo, por qué y para qué; de la solución. 10) Identificar la importancia del problema dentro del contexto de análisis y su relación con la actualidad. (razón de ser, el sentido de). 11) Identificar elementos (fuentes) que permitan la solución del problema histórico. 12) Crear una primera solución tentativa que responda al problema. (Hipótesis). • Experiencia histórica mediante la lectura y evaluación de fuentes: <ol style="list-style-type: none"> 5) Lectura atenta: Identificar datos específicos dentro de las fuentes como hechos, fechas, personajes, acontecimientos, etc. Así como si son fuentes primarias o secundarias. 6) Contextualización: Manejo del tiempo y espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Procesos pos-narrativos: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación histórica: <ol style="list-style-type: none"> 4) Vincular los intereses personales a los intereses colectivos frente a la resolución del problema. 5) Asumir una postura personal (política, estética y cognitiva) frente a las problemáticas similares dentro de su vida cotidiana. 6) Asumir una función moral frente a sus decisiones prácticas. • Motivación histórica: <ol style="list-style-type: none"> 3) Asumir la posibilidad de transformación (de su vida y el mundo) como factor fundamental dentro de la creación de sentido del pasado. 4) Determinar la direccionalidad (toma de decisiones) de sus vivencias. • Participar <ol style="list-style-type: none"> 4) Colaborar y aportar conocimientos a partir de sus propios aprendizajes, tanto teóricos como prácticos, para la construcción del aprendizaje colectivo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estado Fallido (Narco-Estado). 	<p>Comprensión múltiple de causas y consecuencias.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7) Uso de Fuentes: Vincular conocimientos previos con la fuente de análisis. 8) Corroboración: Identificar las diferentes posturas, comparar autores y argumentos. <p>✓ Procesos narrativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación histórica: <ol style="list-style-type: none"> 4) Explicaciones que dan sentido o entrelazamiento a los hechos del pasado. 5) Razones que apoyen sus explicaciones (con relación a la problemática planteada). 6) Formación de juicios históricos con base en la relación lógica (causal, temporal, modal) del análisis de fuentes históricas (empatía histórica). • Representación histórica: <ol style="list-style-type: none"> 8) Creación de una narración o relato histórico con base en las siguientes características: 9) Considerar los alcances de la problemática a resolver, las vías de resolución mediante el análisis de fuentes y la interpretación de sus explicaciones para la solución del problema. 10) Redacción de párrafos. 11) Generación de argumentos y contraargumentos: paráfrasis, referencias y citación. 12) Introducción: presentar el problema central de su análisis, mostrar la hipótesis o idea central del texto, mostrar el 	<ol style="list-style-type: none"> 5) Tener voz y voto dentro de las negociaciones que se realizan en clase. 6) Comunicar sus puntos de vista. <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar <ol style="list-style-type: none"> 5) Involucrarse dentro de la construcción del discurso. 6) Respetar todas las posturas, aunque sean distintas de las propias. 7) Escuchar con atención, captar las definiciones y significados, reconocer opciones distintas de las propias. 8) Negociación de significados. • Valorar <ol style="list-style-type: none"> 5) Conceder y reconocer un valor a las cosas, personas o situaciones. 6) Dotar de una cualidad (positiva o negativa) frente a un objeto persona o situación de la vida. 7) Asumir una concepción de lo preferible frente a lo opuesto o a lo contradictorio. 8) Determinar juicios de valor con relación a sus propias jerarquías personales y aquellas que han aprendido del entorno. • Asumir una postura <ol style="list-style-type: none"> 3) Tomar una decisión informada frente a los tópicos o aprendizajes en cuestión tanto dentro como fuera del aula. 4) Actuar con coherencia. • Aprendizaje Cooperativo <ol style="list-style-type: none"> 10) Comprometerse en el trabajo dentro y fuera del aula en
--	--	--	---

		<p>contexto general recapitulando las aportaciones del relato (esquema de desarrollo), plantear las diferentes posturas al respecto.</p> <p>13) Desarrollo: relato de los hechos respaldando sus hipótesis con argumentos (citas, referencias, paráfrasis) que fortalezcan sus posturas frente al problema con relación a las fuentes utilizadas, uso de contraargumentos.</p> <p>14) Conclusión: retomar hipótesis y explicar mediante la comparación de argumentos su solución, relación contextual y vinculación del pasado y el presente mediante juicios históricos propios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientación histórica: <ol style="list-style-type: none"> 5) Involucrar dentro de la narración juicios históricos de valor, poniendo en evidencia las razones e intereses prácticos y vivenciales de su realización. 6) Dentro de la enunciación de cada juicio de valor siempre deben ser precedidos por juicios históricos fácticos (marco temporal, experiencias valorales o actitudinales, acciones intencionadas, 7) Reflejar las normas, premisas y perspectivas de la evaluación histórica. 8) Vincular los intereses personales a los intereses 	<p>colaboración para alcanzar metas comunes</p> <ol style="list-style-type: none"> 11) Generar un ambiente de apoyo y ayuda. 12) Estimular las altas expectativas. 13) Vivenciar el cooperativismo. 14) Participar de forma comprometida y responsable. 15) Desarrollar sentimientos de pertenencia y aceptación. 16) Interdependencia. 17) Apropiación cultural e intelectual. 18) Desarrollar habilidades sociales para la convivencia.
--	--	--	---

		<p>colectivos frente a la resolución del problema.</p> <p>Competencia comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debatir 4) Interesarse e indagar sobre la temática para expresar y defender sus posturas de forma argumentada 5) Discutir sobre el tema en cuestión exponiendo sus ideas y defendiendo sus opiniones e intereses. 6) Elaborar conclusiones y fomentar la toma de conciencia en el comportamiento democrático. 	
Situación didáctica	<p>Análisis y resolución de dilemas:</p> <p>a) Se entregará al alumno una breve narración que muestra la historia de un joven adolescente que gusta de la música de banda, viste con camisetas texanas, jeans, sombrero texano y botas puntiagudas; su aspiración es ser narcotraficante ya que éste oficio le permitirá acceder a su sueño de ser un hombre rico, poderoso y muy reconocido. El dilema se presenta cuando el joven observa que su novia está hablando con otro chico ¿de qué forma reaccionará?</p> <p>Pregunta Histórica: ¿De qué manera repercute en la cultura las ideas Neoliberales y la Globalización?</p>		
Secuencia didáctica	Actividades del docente	Actividades del alumno	Evaluación y evidencias
	<p>Primera sesión: Inicio (10 min.): - La profesora da la bienvenida a los alumnos y explica los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades a realizar. Desarrollo (90 min.): - Durante esta sesión se realizará la evaluación diagnóstica dividida en cuatro fases: 1) Mediante la técnica de clarificación de valores, se presenta a los alumnos una lista de valores,</p>	<p>Primera sesión: - De forma individual, los alumnos leen con atención la lista de valores, eligen aquellos que consideran de mayor prioridad; con base en el formato entregado manifiestan ejemplos de su forma de actuar ante los mismos y como planean ejercerlos a futuro. - Los alumnos siguen la lectura del dilema, mediante subrayado eligen de forma individual aquella opción que se ajusta mejor a su postura.</p>	<p>Primera sesión: - Con base en la técnica de clarificación de valores propuesta por Escámez (et. al.) (2007); a partir de las elecciones de los alumnos y sus reflexiones en torno a los mismos, se conocerán los valores a los que ellos dan mayor prioridad, a la vez que los estudiantes identifican sus propios valores. - A partir del dilema y las opciones de solución (rúbrica) se conocerá la</p>

	<p>deberán elegir de éstos tres o cinco que consideren más los identifican, en otra columna describir las acciones que realizan para actuar conforme el valor, en una última columna determinar acciones a futuro para actuar conforme a ese valor. (anexo 1)</p> <p>2) Mediante lectura en voz alta se presenta a los alumnos un dilema (anexo 2) (expuesto tanto en <i>power point</i> como en material impreso para cada estudiante), el cual expone el caso de un personaje que debe elegir entre ayudar o no a otro individuo, acusado por un grave crimen, por un compromiso familiar de muchas décadas atrás. Para su solución los estudiantes deberán elegir entre cuatro opciones. Contestan a las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el problema que plantea esta fuente? • ¿Por qué elegiste esa opción y no otra? • ¿Quiénes son los personajes principales? • ¿Cuál es el hecho destacado por esta narración? • ¿Cuál (es) son las causas de este problema? • Con base en tu elección ¿Qué posibles consecuencias consideras que podrían surgir para los personajes? <p>3) Se presentará a los estudiantes una breve fuente sobre el neoliberalismo y globalización, la</p>	<p>- Leen con atención el ejercicio de análisis de fuentes y resuelven las cuestiones planteadas de forma individual.</p> <p>- Participan activamente en la discusión de todas las actividades, los valores elegidos, su resolución al dilema y el análisis de fuentes. Mencionan algunos aspectos que les parecieron relevantes, se complementan ideas, ayudan a la retroalimentación de sus compañeros, el profesor resuelve dudas y cierra la sesión.</p>	<p>conciencia histórica (tradicional, ejemplar, crítica o genética) del estudiante. Ello permitirá determinar los criterios para el desarrollo de la conciencia histórica y moral a trabajar en las próximas sesiones, así como el ajuste de los procedimientos a trabajar en clase.</p> <p>- Mediante rúbricas se evaluarán las respuestas de los alumnos para conocer su familiaridad con el método de evaluación de fuentes, a la vez que mostrar sus conocimientos previos sobre el contenido a trabajar.</p> <p>- A través de la discusión en plenaria se conocerán las dinámicas que los alumnos poseen para la participación, el diálogo y las posturas asumidas. De esta manera se ajustan los contenidos actitudinales vinculados con el desarrollo de la conciencia histórica y moral de los estudiantes.</p> <p>- El docente llevará un registro de las diferentes experiencias y progresos de los alumnos mediante lista de cotejo y un diario de clase.</p> <p>- Estos datos serán vaciados en un documento de <i>Excel</i> para conocer las características generales del grupo.</p> <p>- Con base en los resultados del diagnóstico se realizarán los ajustes necesarios de la estrategia. Asimismo, en la próxima sesión se dará retroalimentación a los</p>
--	--	--	--

	<p>cual deberán analizar, identificar si es una fuente primaria o secundaria, así como los conceptos principales, dar su propia definición, a la vez que resolver algunas preguntas abiertas sobre la fuente. (anexo 3).</p> <p>Cierre (20 min):</p> <p>4) Discusión en plenaria de las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La docente atiende dudas, modera la discusión grupal, verifica avances y retroalimenta a los alumnos. 		<p>estudiantes a fin de crear un punto de partida para el desarrollo de las próximas sesiones.</p>
	<p>Segunda sesión:</p> <p>Inicio (10 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor mediante lluvia de ideas recupera lo visto en la clase anterior. - Con base en lo que mencionen los alumnos, el docente escribe en el pizarrón palabras clave para recordar las dificultades que tuvieron en el examen diagnóstico, específicamente el análisis de fuentes e iniciar con la siguiente actividad. - Se explican los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades a realizar. <p>Desarrollo (90 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediante una presentación en <i>Power Point</i> se explica el oficio del historiador enfocado en el análisis de fuentes, las diferencias entre fuentes primarias y secundarias, así como las pautas de análisis 	<p>Segunda sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos recuperan lo aprendido la clase anterior mediante lluvia de ideas, toman nota de las palabras clave. - Durante la explicación de la docente, los alumnos toman nota y participan complementando la explicación de la profesora. Asimismo, preguntan dudas. - Los alumnos se reúnen en equipos de 3 a 5 personas para resolver la actividad de confrontación de fuentes y su propia conceptualización del Neoliberalismo. - Plantean dudas y trabajan de forma colaborativa. - Finalmente un integrante de cada equipo expone frente a sus compañeros las conclusiones a las que llegaron, posteriormente, cuando cada equipo haya mostrado 	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en las respuestas de la lluvia de ideas, el docente evalúa las dificultades que poseen los alumnos para el análisis de fuentes, así como conoce su percepción sobre el tema en cuestión. - Durante la explicación el docente evalúa el interés por el tema y las formas en que toman apunte, hace hincapié de aquello que deben tener necesariamente dentro de su texto. - Mediante rúbricas se evaluarán las respuestas de los alumnos a la actividad de análisis de fuentes (anexo 11). - Con lista de cotejo se lleva registro del trabajo de cada alumno en sus equipos de trabajo. - El docente llevará un registro de las diferentes experiencias y progresos de los alumnos mediante un diario de clase, se enfatiza en

	<p>(planteamiento de un problema, lectura atenta, corroboración, uso de fuentes y contextualización) enfatizando la narración como producto del análisis histórico.</p> <p>- Se pedirá a los alumnos que se reúnan en equipos de 3 a 5 personas. Se entregará a los alumnos el material de trabajo (anexo 4), el cual presenta dos fuentes que conceptualizan el Neoliberalismo; asimismo, muestran posturas respecto a los mismos. Con base en esto deberán poner en práctica el análisis de fuentes explicado anteriormente y conceptualizar su propia idea de Neoliberalismo con base en las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la idea principal del documento? 2. ¿Qué problema (s) plantea el documento? 3. ¿Qué tipo de fuente es? A) por su naturaleza y B) por su forma. 4. ¿Cómo está compuesto? ¿Cuáles son sus partes? (numera las líneas de cada párrafo y menciona de qué número a qué número se dividen las partes) 5. ¿Quién realizó este documento? ¿A qué se dedica? 6. ¿Cuándo y dónde fue realizado este documento? 7. ¿Por qué fue escrito (grabado) este documento? 8. ¿Qué podemos concluir (interpretar) de este documento? 9. ¿Es creíble lo que narra? Si, No ¿Por qué? 	<p>sus hallazgos se discute en plenaria las diferentes conceptualizaciones que realizaron, muestran las similitudes y diferencias entre las mismas. Destacan los procedimientos que realizaron para llegar a esas conclusiones.</p> <p>- Los alumnos realizan una breve coevaluación de su trabajo en equipo.</p>	<p>las formas en que participan, su trabajo en equipos colaborativos, el diálogo entre alumnos y los medios a los que recurrieron para el análisis de fuentes.</p> <p>- Se lleva registro de las coevaluaciones realizadas en equipo para determinar cuestiones a mejorar y retroalimentar.</p> <p>- Estos datos serán vaciados en un documento de <i>Excel</i> para conocer los avances del grupo durante la sesión de trabajo.</p>
--	--	---	--

	<p>10. ¿Cuál es la perspectiva del autor sobre el neoliberalismo?</p> <p>11. Las fuentes ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué?</p> <p>12. Con base en las fuentes consultadas, realicen su propia conceptualización e interpretación del Neoliberalismo. Utilicen fragmentos o citas de las fuentes para validar sus ideas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mientras los alumnos resuelven la actividad, la docente enfatizará en la importancia de la participación y el uso del diálogo para el logro de un aprendizaje cooperativo. - El docente atenderá dudas, verifica el avance para la resolución de la actividad y retroalimenta a los alumnos. <p>Cierre (20 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - En plenaria se discute la resolución de la actividad y los pasos que siguieron para su resolución de tal manera que se evidencien los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión. 		
	<p>Tercera sesión:</p> <p>Inicio (10 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explican los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades a realizar. - El profesor mediante lluvia de ideas recupera lo visto en la clase anterior, se solicita a los alumnos que mencionen ejemplos de fuentes primarias y secundarias. Aclara dudas sobre el análisis de fuentes. 	<p>Tercera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos recuperan lo aprendido la clase anterior mediante lluvia de ideas, toman nota de las palabras clave. - Durante la explicación de la docente, los alumnos toman nota y participan complementando la explicación de la profesora. Asimismo, preguntan dudas. - Los alumnos se reúnen en equipos de 3 a 5 personas para 	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en las respuestas de la lluvia de ideas, el docente evalúa las dificultades que poseen los alumnos para el análisis de fuentes, así como conoce su percepción sobre el tema en cuestión. - Durante la explicación el docente evalúa el interés por el tema y las formas en que toman apunte, hace hincapié de aquello que deben tener necesariamente dentro de su texto.

	<p>Desarrollo (90 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con base en las participaciones e ideas que los alumnos mencionaron sobre el Neoliberalismo y sus características, mediante una presentación en <i>Power Point</i> se clarifican dichas características, su relación con la globalización y el contexto histórico en el que se desarrolló, específicamente en el contexto mexicano. Se introducen conceptos como Estado (tipos), Estado de Bienestar (antecedentes) y privatización. - A continuación se explican las características y la importancia del trabajo narrativo en Historia; cómo se configura un párrafo, qué son los argumentos y formas de citación profundizando en el sistema APA, mediante ejemplos sobre el Neoliberalismo y la Globalización. - Se pedirá a los alumnos que se reúnan en equipos de 3 a 5 personas. Se entregará a los alumnos el material de trabajo (anexo 5), el cual presenta un dilema sobre un joven adolescente que gusta de la música de banda, viste con camisas texanas, jeans, sombrero texano y botas puntiagudas; su aspiración es ser narcotraficante ya que éste oficio le permitirá acceder a su sueño de ser un hombre rico, poderoso y muy reconocido. El dilema se presenta 	<p>resolver la actividad de resolución de dilemas mediante la realización de una narración con base en las características planteadas por la profesora.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantean dudas y trabajan de forma colaborativa. - Finalmente un integrante de cada equipo presenta frente a sus compañeros su narración exponiendo su solución al dilema. Posteriormente, se discute en plenaria si cada equipo posee los elementos requeridos en su narración, evidenciando los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión. - Los alumnos realizan una breve coevaluación de su trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediante rúbricas se evaluarán las narraciones de los alumnos (anexo 12). - Con lista de cotejo se lleva registro del trabajo de cada alumno en sus equipos de trabajo. - El docente llevará un registro de las diferentes experiencias y progresos de los alumnos mediante un diario de clase, se enfatiza en las formas en que participan, su trabajo en equipos colaborativos, el diálogo entre alumnos y los medios a los que recurrieron para la solución del dilema. - Se lleva registro de las coevaluaciones realizadas en equipo para determinar cuestiones a mejorar y retroalimentar. - Estos datos serán vaciados en un documento de <i>Excel</i> para conocer los avances del grupo durante la sesión de trabajo.
--	---	---	--

	<p>cuando el joven observa que su novia está hablando con otro chico ¿de qué forma reaccionará? Con base en ello, se solicita a los estudiantes que realicen una narración utilizando los elementos antes vistos, destacando su propia solución al dilema (primeras hipótesis) y considerando si los elementos de la cultura neoliberal influyen en las decisiones del protagonista del dilema.</p> <ul style="list-style-type: none">- La narración debe contener tres párrafos, máximo cuatro con las siguientes características: <p>1) Introducción:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar cuál es el problema y sub-problemáticas que plantea el dilema.- Mencionar los elementos que contienen el dilema que les permitirían solucionarlo. <p>2) Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Relatar cuál es la solución que ellos dan al dilema (hipótesis primaria) con base en su opinión y la relación que esto posee con el Neoliberalismo.- Indicar si entre los miembros de su equipo todos tuvieron la misma opinión, de no ser así, qué problemáticas tuvieron para resolverlo y qué otras soluciones se sugirieron en su equipo.- Mencionar la importancia del problema dentro del contexto histórico de análisis (causas y consecuencias) y explicar la relación que posee este dilema con la actualidad. (razón de ser, el sentido de). <p>3) Conclusión:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mencionar que otros elementos (fuentes) podrían permitirles profundizar en su hipótesis primaria para dar mejor sustento y argumentos en la solución del dilema.		
--	--	--	--

	<p>- Mientras los alumnos resuelven la docente enfatizará en la importancia de la participación y el uso del diálogo para el logro de un aprendizaje cooperativo.</p> <p>- El docente atenderá dudas, verifica el avance para la realización de la narración y retroalimenta a los alumnos.</p> <p>Cierre (20 min):</p> <p>- En plenaria se discuten las hipótesis de solución al dilema de cada equipo y se pedirá que los alumnos identifiquen si la narración contiene los elementos solicitados de tal manera que se evidencien los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión.</p>		
	<p>Cuarta Sesión:</p> <p>Inicio (10 min.):</p> <p>- Se explican los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades a realizar.</p> <p>- El profesor mediante lluvia de ideas recupera lo visto en la clase anterior. Específicamente la primera hipótesis o solución que dieron al dilema planteado una sesión previa y, se solicita a los alumnos que mencionen ejemplos que puedan relacionar con el dilema. Aclara dudas e introduce los aprendizajes de la sesión.</p> <p>Desarrollo (90 min.):</p> <p>- Con base en los datos arrojados por los alumnos en la lluvia de ideas, mediante una presentación</p>	<p>Cuarta Sesión:</p> <p>- Los alumnos recuperan lo aprendido la clase anterior mediante lluvia de ideas, toman nota de las palabras clave o aportaciones relevantes.</p> <p>- Durante la explicación de la docente, los alumnos toman nota y participan complementando la explicación de la profesora. Asimismo, preguntan dudas.</p> <p>- Los alumnos se dividen en dos grupos (a favor o en contra), a su vez se reúnen en equipos de 3 a 5 personas para resolver la actividad de resolución del primer sub-problema derivado del dilema mediante el análisis de fuentes y la realización de una narración con</p>	<p>- Con base en las respuestas de la lluvia de ideas, el docente evalúa las dificultades que poseen los alumnos para la solución de dilemas, el análisis de fuentes, y el posicionamiento crítico; así como conoce su percepción sobre el tema en cuestión.</p> <p>- Durante la explicación el docente evalúa el interés por el tema y las formas en que toman apunte, hace hincapié de aquello que deben tener necesariamente dentro de su texto.</p> <p>- Mediante rúbricas se evaluarán las narraciones de los alumnos.</p> <p>- Con lista de cotejo se lleva registro del trabajo de cada alumno en sus equipos de trabajo.</p>

	<p>en <i>Power Point</i> se retoma el análisis de fuentes en historia, la diferenciación entre opiniones y argumentaciones sólidas, así como la fiabilidad de las fuentes y la realización de juicios críticos y de valor sobre los hechos.</p> <p>- A partir de lo anterior se presenta (recordar) el dilema trabajado una sesión antes, pero ahora se solicita a los alumnos que identifiquen el problema principal del mismo y qué es lo que motiva la forma de actuar del protagonista del dilema. A continuación se pedirá a los estudiantes que dividan al grupo en dos: unos a favor de la forma de actuar del protagonista y el otro grupo en contra; a su vez esos grupos se subdividirán en equipos de trabajo más reducidos (máximo 5 personas). Se entregará a cada equipo las fuentes (anexo 6) para trabajar en clase en torno a resolver una primera parte del dilema de forma argumentada (las definiciones y conceptualizaciones, espacio geográfico y temporal) guiados por las siguientes preguntas históricas:</p> <p>- ¿Qué es la Narcocultura y cuáles son sus características?</p> <p>- ¿En qué espacio y marco temporal se ha desarrollado?</p> <p>Para resolver estas preguntas deberán redactar (narrar) sus conclusiones en tres párrafos</p>	<p>base en las características planteadas por la profesora.</p> <p>- Plantean dudas y trabajan de forma colaborativa.</p> <p>- Finalmente un integrante de cada equipo presenta frente a sus compañeros sus aportaciones exponiendo su solución a la primera parte del dilema. Posteriormente, se discute en plenaria si cada equipo posee los elementos requeridos en su narración, evidenciando los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión.</p> <p>- Los alumnos realizan una breve coevaluación de su trabajo en equipo.</p> <p>Tarea: Investigar en internet o en otras fuentes a su alcance ¿Qué movimientos han surgido a favor o en contra de la Narcocultura?</p>	<p>- El docente llevará un registro de las diferentes experiencias y progresos de los alumnos mediante un diario de clase, se enfatiza en las formas en que participan, su trabajo en equipos colaborativos, el diálogo entre alumnos y los medios a los que recurrieron para la solución del dilema.</p> <p>- Se lleva registro de las coevaluaciones realizadas en equipo para determinar cuestiones a mejorar y retroalimentar.</p> <p>- Estos datos serán vaciados en un documento de <i>Excel</i> para conocer los avances del grupo durante la sesión de trabajo.</p>
--	--	---	---

	<p>máximo cuatro citando, parafraseando o utilizando los argumentos que las fuentes les hayan proporcionado, justificando su fiabilidad e introduciendo su propio punto de vista al respecto (a favor o en contra, según el equipo que les haya sido asignado). Dicha narración retomará las características de la narración realizadas una sesión previa (introducción, desarrollo y conclusión).</p> <p>Cierre (20 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - En plenaria se discuten los argumentos generados por cada equipo a la primera parte (sub-problemas) para la resolución del dilema de cada equipo. Se pedirá que los alumnos identifiquen si la narración contiene los elementos solicitados (conceptualización de narcocultura, características, espacio temporal y geográfico de desarrollo), de tal manera que se evidencien los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión. 		
	<p>Quinta Sesión: Inicio (10 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explican los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades a realizar. - El profesor mediante lluvia de ideas recupera lo visto en la clase anterior. Específicamente se pide a los alumnos que mencionen su 	<p>Quinta Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos recuperan lo aprendido la clase anterior mediante lluvia de ideas, toman nota de las palabras clave o aportaciones relevantes. - Durante la explicación de la docente, los alumnos toman nota y participan complementando la 	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en las respuestas de la lluvia de ideas, el docente evalúa las dificultades que poseen los alumnos para la solución de dilemas, el análisis de fuentes, y el posicionamiento crítico; así como conoce su percepción sobre el tema en cuestión.

	<p>conceptualización de Narcocultura y sus características. Aclara dudas e introduce los aprendizajes de la sesión.</p> <p>Desarrollo (90 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pedirá a los alumnos que mencionen sus hallazgos sobre movimientos a favor o en contra de la Narcocultura, haciendo énfasis en la identificación de los argumentos que justifican su posicionamiento o perspectiva. - A partir de lo anterior se presenta (recordar) el dilema trabajado en sesiones previas, pero ahora se solicita a los alumnos que identifiquen los motivos por los que surgió el problema y que vinculación posee con el contexto histórico en el que se desenvuelve el dilema. Para lo cual, se pedirá nuevamente a los alumnos que se reúnan en los equipos integrados ya desde la sesión previa. Se entregará a cada equipo las fuentes (anexo 7) para trabajar en clase en torno a resolver una segunda parte del dilema de forma argumentada (los antecedentes, las causas y el contexto histórico) guiados por las siguientes preguntas históricas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué surgió la Narcocultura? - ¿Cómo surgió la Narcocultura? - ¿Existe una vinculación entre la Narcocultura y los elementos planteados por el Neoliberalismo y la Globalización? <p>¿Por qué?</p>	<p>explicación de la profesora. Asimismo, preguntan dudas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos se reúnen en equipos (ya integrados desde la sesión anterior) para resolver la actividad de resolución de la segunda parte (sub-problemas) derivados del dilema mediante el análisis de fuentes y la realización de una narración con base en las características planteadas por la profesora. - Plantean dudas y trabajan de forma colaborativa. - Finalmente un integrante de cada equipo presenta frente a sus compañeros sus aportaciones exponiendo su solución a la segunda parte del dilema. Posteriormente, se discute en plenaria si cada equipo posee los elementos requeridos en su narración, evidenciando los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión. - Los alumnos realizan una breve coevaluación de su trabajo en equipo. <p>Tarea: Investigar en internet o en otras fuentes a su alcance ¿Qué movimientos han surgido a favor o en contra de la Narcocultura?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante la explicación el docente evalúa el interés por el tema y las formas en que toman apunte, hace hincapié de aquello que deben tener necesariamente dentro de su texto. - Mediante rúbricas se evaluarán las narraciones de los alumnos. - Con lista de cotejo se lleva registro del trabajo de cada alumno en sus equipos de trabajo. - El docente llevará un registro de las diferentes experiencias y progresos de los alumnos mediante un diario de clase, se enfatiza en las formas en que participan, su trabajo en equipos colaborativos, el diálogo entre alumnos y los medios a los que recurrieron para la solución del dilema. - Se lleva registro de las coevaluaciones realizadas en equipo para determinar cuestiones a mejorar y retroalimentar. - Estos datos serán vaciados en un documento de <i>Excel</i> para conocer los avances del grupo durante la sesión de trabajo.
--	--	---	--

	<p>Para resolver estas preguntas deberán redactar (narrar) sus conclusiones en tres párrafos máximo cuatro citando, parafraseando o utilizando los argumentos que las fuentes les hayan proporcionado, justificando su fiabilidad e introduciendo su propio punto de vista al respecto (a favor o en contra, según el equipo que les haya sido asignado). Dicha narración retomará las características de la narración realizadas en sesiones previas (introducción, desarrollo y conclusión).</p> <p>Cierre (20 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - En plenaria se discuten los argumentos generados por cada equipo a la segunda parte (sub-problemas) para la resolución del dilema de cada equipo. Se pedirá que los alumnos identifiquen si la narración contiene los elementos solicitados (antecedentes, causas y contextualización de la Narcocultura), de tal manera que se evidencien los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión. 		
	<p>Sexta sesión:</p> <p>Inicio (10 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explican los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades a realizar. - El profesor mediante lluvia de ideas recupera lo visto en la clase 	<p>Sexta Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos recuperan lo aprendido la clase anterior mediante lluvia de ideas, toman nota de las palabras clave o aportaciones relevantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en las respuestas de la lluvia de ideas, el docente evalúa las dificultades que poseen los alumnos para la solución de dilemas, el análisis de fuentes, y el posicionamiento crítico; así como

	<p>anterior. Destacando el papel o vinculación del proceso Neoliberal y de Globalización con la Narcocultura. La docente aclara dudas e introduce los aprendizajes de la sesión.</p> <p>Desarrollo (90 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pedirá a los alumnos que mencionen sus hallazgos sobre movimientos a favor o en contra de la Narcocultura, haciendo énfasis en la identificación de los argumentos que justifican su posicionamiento o perspectiva. - A partir de lo anterior se presenta (recordar) el dilema trabajado las últimas sesiones, pero ahora se solicita a los alumnos que identifiquen las consecuencias, las posibles soluciones (o no) y el juicio valorativo desarrollado a partir del dilema. Para lo cual, se pedirá nuevamente a los alumnos que se reúnan en los equipos integrados en sesiones anteriores. Se entregará a cada equipo las fuentes (anexo 8) para trabajar en clase en torno a resolver una tercera parte del dilema de forma argumentada (las consecuencias, posicionamiento moral y soluciones) guiados por las siguientes preguntas históricas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué consecuencias ha generado la Narcocultura? - ¿Debería (o no) desaparecer el fenómeno de la Narcocultura? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante la explicación de la docente, los alumnos toman nota y participan complementando la explicación de la profesora. Asimismo, preguntan dudas. - Los alumnos se reúnen en equipos (ya integrados desde la sesión anterior) para resolver la actividad de resolución de la tercera parte (sub-problemas) derivados del dilema mediante el análisis de fuentes y la realización de una narración con base en las características planteadas por la profesora. - Plantean dudas y trabajan de forma colaborativa. - Finalmente un integrante de cada equipo presenta frente a sus compañeros sus aportaciones exponiendo su solución a la tercera parte del dilema. Posteriormente, se discute en plenaria si cada equipo posee los elementos requeridos en su narración, evidenciando los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión. - Los alumnos realizan una breve coevaluación de su trabajo en equipo. <p>Tarea: Con base en los requerimientos para la realización de un relato histórico (narración histórica) propuestos en la sesión 3 y, a partir de los hallazgos</p>	<p>conoce su percepción sobre el tema en cuestión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante la explicación el docente evalúa el interés por el tema y las formas en que toman apunte, hace hincapié de aquello que deben tener necesariamente dentro de su texto. - Mediante rúbricas se evaluarán las narraciones de los alumnos. - Con lista de cotejo se lleva registro del trabajo de cada alumno en sus equipos de trabajo. - El docente llevará un registro de las diferentes experiencias y progresos de los alumnos mediante un diario de clase, se enfatiza en las formas en que participan, su trabajo en equipos colaborativos, el diálogo entre alumnos y los medios a los que recurrieron para la solución del dilema. - Se lleva registro de las coevaluaciones realizadas en equipo para determinar cuestiones a mejorar y retroalimentar. - Estos datos serán vaciados en un documento de <i>Excel</i> para conocer los avances del grupo durante la sesión de trabajo.
--	--	--	---

	<p>- ¿Qué elementos de la Narcocultura deberían desaparecer, solucionarse y cuáles deben continuarse? ¿Por qué?</p> <p>Para resolver estas preguntas deberán redactar (narrar) sus conclusiones en tres párrafos máximo cuatro citando, parafraseando o utilizando los argumentos que las fuentes les hayan proporcionado, justificando su fiabilidad e introduciendo su propio punto de vista al respecto (a favor o en contra, según el equipo que les haya sido asignado). Dicha narración retomará las características de la narración realizadas sesiones previas (introducción, desarrollo y conclusión).</p> <p>Cierre (20 min):</p> <p>- En plenaria se discuten los argumentos generados por cada equipo a la tercera parte (sub-problemas) para la resolución del dilema de cada equipo. Se pedirá que los alumnos identifiquen si la narración contiene los elementos solicitados (consecuencias, soluciones (o no) y posicionamiento (juicio moral), de tal manera que se evidencien los procedimientos utilizados y los aprendizajes de la sesión.</p>	<p>realizados en las sesiones 4, 5 y 6 deberán relatar una segunda hipótesis-solución al dilema en una cuartilla, máximo dos en un documento de Word (fuente Arial 12, a espacio 1.5, márgenes normales), la cual debe contener citas, paráfrasis y referencias de las fuentes consultadas en clase.</p>	
--	--	--	--

	<p>Séptima Sesión: Inicio (10 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explican los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades a realizar. - El profesor mediante lluvia de ideas recupera lo visto en la clase anterior. Destacando las consecuencias de la Narcocultura y los posicionamientos al respecto. La docente aclara dudas e introduce los aprendizajes de la sesión. <p>Desarrollo (90 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediante una presentación en <i>Power Point</i> se explican las bases del debate y sus características, destacando la importancia del diálogo para su realización. Se muestran las normas mínimas para su realización y se negocian o anexan normas que los alumnos consideren fundamentales para lograr un debate exitoso. - Con base en la tarea de los alumnos (narración histórica sobre su segunda hipótesis-solución al dilema) se solicitará a los estudiantes que se reúnan con su ya formado equipo de trabajo para checar dichas narraciones y realizar las correcciones pertinentes a las mismas. Se realiza una nueva narración o solución final al dilema. - La profesora verifica los avances de cada equipo, revisa sus 	<p>Séptima Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos recuperan lo aprendido la clase anterior mediante lluvia de ideas, toman nota de las palabras clave o aportaciones relevantes. - Durante la explicación de la docente, los alumnos toman nota y participan complementando la explicación de la profesora. Asimismo, preguntan dudas. - Los alumnos se reúnen en equipos (ya integrados desde la sesión anterior) para corregir y agregar ideas a su narración final. - Plantean dudas y trabajan de forma colaborativa. - Los sub-equipos se reúnen con sus equipos base, discuten los argumentos y perspectivas fundamentales que dan solidez a su posicionamiento (a favor o en contra). - Seleccionan un miembro (s) que debatan o defiendan a nombre de cada sub-equipo su posicionamiento. - En su cuaderno, anotan las diez ideas y argumentos (basados en las fuentes analizadas) que conformen su posicionamiento y que vayan a utilizar dentro del debate. - Los alumnos realizan una breve coevaluación de su trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en las respuestas de la lluvia de ideas, el docente evalúa las dificultades que poseen los alumnos para creación de una narración histórica basada en fuentes, el posicionamiento crítico; así como conoce su percepción sobre el tema en cuestión. - Durante la explicación el docente evalúa el interés por el tema y las formas en que toman apunte, hace hincapié de aquello que deben tener necesariamente dentro de su texto. - Con lista de cotejo se lleva registro del trabajo de cada alumno en sus equipos de trabajo. - El docente llevará un registro de las diferentes experiencias y progresos de los alumnos mediante un diario de clase, se enfatiza en las formas en que participan, su trabajo en equipos colaborativos, el diálogo entre alumnos y los medios a los que recurrieron para la solución del dilema. - Se lleva registro de las coevaluaciones realizadas en equipo para determinar cuestiones a mejorar y retroalimentar. - Estos datos serán vaciados en un documento de <i>Excel</i> para conocer los avances del grupo durante la sesión de trabajo.
--	--	---	--

	<p>narraciones y propone pautas de mejora.</p> <p>Cierre (20 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pedirá a los alumnos que reúnan los diferentes sub-equipos en los dos equipos base (a favor y en contra) para discutir los diferentes hallazgos de cada sub-equipo. A partir de ello, se pedirá que destaquen los argumentos y perspectivas (por lo menos 10) que favorezcan la solución a favor o en contra, según sea el caso, para preparar el debate de la próxima sesión (anexo 9). Así mismo se solicitará que se elija un miembro de cada sub-equipo para que los represente dentro del debate (ya sea que repartan que aspectos defenderá cada equipo o cada alumno dentro de su equipo de trabajo). 	<p>Tarea: Redactan nuevamente su narración final. Preparan sus argumentos para el debate.</p>	
	<p>Octava Sesión</p> <p>Inicio (10 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se explican los objetivos de aprendizaje de la clase y las actividades a realizar. - El profesor mediante lluvia de ideas recupera lo visto en la clase anterior. Se verifica que las pautas y normas para la realización del debate queden claras y, de no ser así, se aclaran dudas y se reiteran las formas de trabajo. <p>Desarrollo (90 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - El grupo se divide nuevamente en dos equipos, aquellos en contra y 	<p>Octava Sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verifican que no tengan dudas respecto a la realización del debate y preparan todo el material necesario para su realización. - Los estudiantes se dividen en los dos equipos a debatir y toman sus lugares. - Escuchan con atención las participaciones de sus compañeros y colaboran con la discusión. - Cumplen con las normas establecidas por el debate basados en el respeto y el diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente evalúa las dificultades que poseen los alumnos para la realización del debate, conoce su percepción sobre el tema en cuestión. - Mediante rúbrica (anexo 14) durante el debate la docente evalúa el interés por el tema y las formas en que toman apunte, hace hincapié de aquello que deben tener necesariamente dentro de su texto. - Mediante rúbricas se evaluarán las narraciones de los alumnos.

	<p>aquellos a favor. El docente recuerda el dilema de discusión y presenta a los miembros que participan en el debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizarán diez preguntas (anexo 10) clave que debatirá cada equipo dispondrá de dos minutos para dar su defensa en cada pregunta basándose en argumentos propuestos por las fuentes trabajadas. - La profesora se encargará de animar la discusión, creando conflictos cognitivos dentro del debate; motivando el diálogo y el respecto a la posición de los demás, así como cerciorándose que los alumnos muestren empatía ante el tema abordado por el debate. Por ello, evitará a toda costa posicionarse a favor de cualquiera de los dos equipos, tratando de mediar la discusión y encaminando los argumentos de los mismos. - Al finalizar cada equipo tendrá un máximo de tres minutos para dar sus argumentos finales que defiendan su postura y convencer o dar a conocer al otro equipo su visión contraria. <p>Cierre (20 min):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se entregarán a los alumnos formatos para la autoevaluación y la coevaluación de los equipos de trabajo (anexo 13). Así mismo, se solicitará a los alumnos que de 	<ul style="list-style-type: none"> - Mientras los compañeros debaten, el resto de los alumnos deberá ir tomando nota en su cuaderno de los argumentos que cada equipo da a favor o en contra de las preguntas realizadas por la docente. Así como las conclusiones finales de cada uno de ellos. - Cada equipo de trabajo (tanto los dos equipos generales, como los sub-equipos) realizarán una autoevaluación y una coevaluación del trabajo en equipos. De igual manera redactarán de forma individual su propia solución y posicionamiento al dilema con base en todos los argumentos trabajados (las fuentes y las ideas de sus compañeros en el debate), así como su visión de este fenómeno antes de conocer más sobre éste y su postura a futuro frente al mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con lista de cotejo se lleva registro del trabajo de cada alumno en sus equipos de trabajo. - El docente llevará un registro de las diferentes experiencias y progresos de los alumnos mediante un diario de clase, se enfatiza en las formas en que participan, su trabajo en equipos colaborativos, el diálogo entre alumnos y los medios a los que recurrieron para la solución del dilema. - Se lleva registro de las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas en equipo para determinar cuestiones a mejorar y retroalimentar. - Estos datos serán vaciados en un documento de <i>Excel</i> para conocer los avances del grupo durante la sesión de trabajo.
--	---	---	--

	<p>forma personal e individual narren en máximo tres párrafos sus propias conclusiones y soluciones al dilema con base en los hallazgos encontrados en el análisis de fuentes y en aquellos argumentos producto de lo mencionado por sus compañeros en el debate. También ésta narración deberá incluir de qué forma se vincularán en el futuro con el fenómeno de la Narcocultura, manifestando de qué manera la percibían previo a las actividades y de qué forma la conciben posterior a las mismas.</p> <p>- Por último se solicitará que resuelvan una encuesta mediante la cual se evaluará a la docente (anexo 15).</p>		
Duración	Ocho sesiones de dos horas cada una.		
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora • Proyector • Presentación de <i>Power Point</i> • Impresiones de los casos y actividades para los alumnos • Biblioteca • Colores, plumas, lápices • Cuaderno, hojas blancas 		
Normas de trabajo	<p>Con los estudiantes se acordaron las normas básicas siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar las reflexiones propuestas con sinceridad. Reconocer los propios prejuicios y modificar los puntos de vista al conocer nuevas evidencias. - A medida que se realicen los trabajos reflexionar antes, durante y después en torno a cómo hacer bien las cosas y corregir los errores que se presenten. - Los trabajos de redacción deben seguir normas ortográficas y semánticas. - Todas las actividades deberán entregarse en tiempo y forma. 		
Bibliografía	<p>a) Básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barajas, R. (1996). <i>Como sobrevivir al Neoliberalismo sin dejar de ser mexicano</i>. México. Grijalbo. 		

- Cruz, J. (19 de junio, 2012). "Narcocorrido: Expresión de crisis social". En *sin embargo.mx* Disponible desde internet en: <http://www.sinembargo.mx/19-06-2012/267854>
 - Delgadillo, A. (primavera, 2017). "Televisión y Narcocultura. Cuando los narcos se ponen de moda". En *Revista Intertextos*. No. 17. México. pp. 87-97. Disponible desde Internet en: http://www.ucol.mx/interpretos/pdfs/964_inpret1710.pdf
 - "Diputado Fernando Belaunzaran Mendez del PRD entrevistado por Carmen Aristegui CNN" (9 de enero de 2014). En *Noticiero de Carmen Aristegui CNN*. México. Disponible desde Internet en: <https://www.youtube.com/watch?v=l1YU9UfrTqE>
 - Escalante, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. México. Colegio de México. Disponible desde Internet en <https://www.youtube.com/watch?v=efNZ5toDpRo>
 - Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*.
 - Gómez, O. y Figueroa, A. (2013) "Imaginario sociales de la narcocultura en México: el narcocorrido". En el *XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología*, Santiago de Chile. Disponible desde Internet en: https://www.researchgate.net/publication/261875089_Imaginario_sociales_de_la_narcocultura_en_Mexico_el_narcocorrido
 - González Flores, L. (2014). *Bucanas, Cerveza y Banda: El Discurso del corrido alterado durante la "Guerra contra el Narcotráfico"*. Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
 - Hayek, F. (1973). *Derecho, legislación y libertad*.
 - López, J. (2016). "Globalización y violencia". En *Revista estudios políticos*. México. P. 4. Disponible desde internet en: <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/37486/34051>
 - Mejía, F. (15 de mayo 2016). "Yo, el Neoliberal". En *Proceso*. México. Disponible desde internet en: <http://www.proceso.com.mx/440593/yo-el-neoliberal>
 - Miserachi, R. (1 de agosto de 2016). "La Historia de los narcocorridos, el Twiins Music Group y el movimiento alterado". En *Uforia Music Showcase. Univisión Noticias*. Disponible desde internet en: <http://www.univision.com/musica/uforia-music-showcase/la-historia-de-los-narcocorridos-el-twiins-music-group-y-el-movimiento-alterado>
 - Mondaca, A. (septiembre, 2014). "Narrativa de la Narcocultura. Estética y consumo." En *Revista Ciencia desde el Occidente*. Vol. 1. No. 2. México. Disponible desde internet en: <http://www.udo.mx/Sitio/images/archivos/cienciadesdeeloccidente/2016/VOL1/VOL1%20No2%202015%20ART%C3%8DCULO%204.pdf>
 - Mondaca, A. (2015). "El discurso del cuerpo femenino en la narcocultura". En *Memorias del Encuentro Nacional de Querétaro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicadores A.C.* México. Disponible desde Internet en: http://amic2015.uaq.mx/docs/memorias/GI_07_PDF/GI_07_El_discurso_del_cuerpo.pdf
 - Ríos, A. "El Komander" (2010). "Brazo Derecho". En *Archivo Privado*. EUA. La Disco Music.
 - Secretaría de Prevención y Participación Ciudadana (2010). *Jóvenes y Narcocultura*. México. Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. Disponible desde Internet en: <https://es.scribd.com/document/118437459/SSp-Jovenes-y-narcocultura>
 - Seixas, P. (2004) *Theorizing Historical Consciousness*. Canadá. Universidad de Toronto.
 - Univisión (14 enero 2016), *Narcocultura, cuando los narcos se ponen de moda*. En Univisión Noticias. Disponible desde internet en: <http://www.univision.com/los-angeles/kmex/noticias/narcocultura/narcocultura-cuando-los-narcos-se-ponen-de-moda>
 - Von Mises, L. (1949). *La Acción Humana*.
- b) Complementaria:**
- Delgado de Cantú, G. (2006). *Historia Universal. De la era de las revoluciones al mundo globalizado*. México. Ed. Pearson Educación.
 - Gallo, M. (2004). *Historia Universal Contemporánea siglos XX y XXI*. México. Quinto Sol.
 - Harrison, et. al. (1994). *Historia Universal Contemporánea*. México. McGraw-Hill Editores.
 - Salinas, L. (2011). *Historia Universal Contemporánea*. México. Fernández Editores.

Anexo 1

Identificando mis valores ¿Qué es lo que yo más valoro?

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: A continuación se presenta una lista de valores, léela con atención, elige los tres valores que consideres más importantes para ti, ordénalos jerárquicamente del que más valoras al que menos y responde a las preguntas que aparecen a continuación en las columnas.

LISTADO DE VALORES PARA IDENTIFICAR CUALES CONSTITUYEN TU

Marca Personal

abundancia	atención	conciencia	determinación	entusiasmo	frescura	inteligencia	optimismo	reconocimiento	sinceridad
aceptación	atención plena	conexión	devoción	equilibrio	frugalidad	intimidación	organización	recreación	sinergia
adaptabilidad	atractivo	confiabilidad	dignidad	espiritualidad	fuerza	intrepidez	originalidad	relajación	soledad
afecto	atrevido	confianza	diligencia	espontaneidad	generosidad	introversión	pasión	resistencia	templanza
afluencia	audacia	congruencia	diplomacia	estabilidad	gracia	intuición	paz	respeto	terminación
agilidad	auto control	conocimiento	disciplina	exactitud	gratitud	inventiva	perfección	restricción	trabajo en equipo
agrado	aventurero	consistencia	disfrute	exactitud	habilidad	justicia	pericia	reto	tradicionalismo
alegría	belleza	contentamiento	disponibilidad	excelencia	heroísmo	lealtad	perseverancia	sabiduría	tranquilidad
altruismo	brillantez	contribución	diversidad	éxito	higiene	libertad	Placer	sacrificio	unicidad
amabilidad	calidez	controlar	diversión	experiencia	honestidad	liderazgo	popularidad	salud	utilidad
ambición	calma	cooperación	educación	expresividad	humildad	limpieza	pragmatismo	satisfacción	valentía
amor	caridad	creatividad	eficacia	extroversión	humor	lógica	precisión	seguridad	valor
apoyo	claridad	crecimiento	eficiencia	fama	imaginación	logro	preparación	sencillez	variedad
apreciación	comodidad	credibilidad	elegancia	familia	Imparcialidad	maestría	profesionalismo	sentido práctico	verdad
aprendizaje	compasión	curiosidad	emoción	fe	independencia	manejar	prosperidad	serenidad	victoria
aptitud	comprensión	deber	empatía	felicidad	independencia financiera	motivación	pulcritud	Servicio	virtud
armonía	compromiso	decisión	encanto	fidelidad	inspiración	obediencia	razón	silencio	visión
asertividad	concentración	descubrimiento	energía	flexibilidad	integridad	oportunidad	realismo	simpatía	

Los valores que elegí fueron...	Para mí significan...	¿Qué acciones realizo para lograrlo?	¿Qué acciones podría hacer para ejercerlo?

Anexo 2

La leyenda de los Martínez y los Moreno⁴²

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Lee con atención la siguiente leyenda sobre la familia Martínez y los López. Después trata de darle un final a la misma historia eligiendo una de las cuatro opciones que aparecen al final de la narración. Por último, responde con base en tu opinión a las preguntas.

El antiguo castillo de Santa Cecilia está localizado en Guanajuato, México. Es la residencia ancestral de los jefes del clan Martínez y sigue en posesión de miembros de la familia Martínez, quienes viven en el castillo. En una de las paredes hay una piedra grabada con la siguiente inscripción: **si cualquier miembro del clan de los Moreno se apareciera ante este castillo, aunque sea la media noche, con la cabeza de un hombre en su mano, él encontrará aquí seguridad y protección contra todo.**

Este texto es un trato, resultado de una memorable ocasión ocurrida hace tiempo en dicha zona. En un pasado distante, un antepasado de los Martínez obtuvo, de parte del virrey de la Nueva España, una concesión de tierras que pertenecían a otro clan que había ofendido gravemente al soberano. Martínez procedió a tomar posesión de las nuevas tierras con un grupo armado de hombres y acompañado por su esposa. En el enfrentamiento con el otro clan, Martínez fue derrotado y perdió la vida. Su esposa cayó prisionera de los enemigos quienes descubrieron que estaba embarazada. El jefe del clan victorioso puso a la embarazada Doña Martínez bajo la custodia de la familia Moreno con una clausula específica: **si el bebé resultaba varón, debía ser asesinado de inmediato; si era niña se le permitiría vivir.** La esposa de Moreno, que también estaba embarazada, dio a luz a una niña por las mismas fechas en las que Doña Martínez dio a luz a un niño. Ellas cambiaron a los niños.



El joven Martínez, quien sobrevivió a la pena de muerte a la que fue sentenciado antes de nacer gracias a este ardid, recuperó su patrimonio y, en agradecimiento al clan de los Moreno, señaló que su castillo sería un lugar de refugio para cualquier miembro de la familia Moreno que estuviera en peligro.

Ahora, imagina que tú eres un descendiente del clan Martínez en la época actual y que habita el ancestral castillo. Una noche oscura, un miembro del clan Moreno -vamos a llamarlo Juan- toca a la puerta pidiendo ayuda. Él te cuenta que está siendo perseguido por la policía, acusado de un crimen grave, ¿cuál sería tu reacción?

Imagina que después necesitas contar lo que ha ocurrido y las diversas posibilidades a un amigo tuyo que no está familiarizado con la antigua historia del clan. Sea cual sea su decisión sobre Juan Moreno, está obligado a contarle a su amigo el cuento sobre el cambio de niños, de tal forma que le haga comprender (e interpretar) la situación en la que se encontró y la decisión que tomó.

¿Cuál sería tu decisión y tu narración sobre la historia familiar?

⁴² Dilema adaptado de la propuesta por Rösen (2004) sobre la Historia de la familia Maclean y Maclonich. En Rösen, J. "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Fiction, and Ontogenetic Development." En Seixas, P. (2004) *Theorizing Historical Consciousness*. Canadá. Universidad de Toronto.

1. Decides esconder a Juan Moreno, después de todo hay una obligación, el honor para respetar un antiguo acuerdo. En este caso, le dices a tu amigo que como un miembro de los Martínez, te sientes obligado a dar ayuda a Juan por el vínculo existente entre los dos clanes. Entonces procedes a narrarle a tu amigo la leyenda de los dos infantes cambiados, con la conclusión de que esconderás a Juan Moreno de la policía para cumplir el compromiso del clan, continuando y renovando la validez de la relación entre ambas familias.

2. Escondes a Juan Moreno, lo haces por una serie de razones, como que lo haces porque en el pasado un Moreno ayudó a un miembro de la familia Martínez y ahora te sientes obligado a corresponder sobre las bases de un principio de reciprocidad de favores. O puedes decir que estás brindando tu ayuda para cumplir con una obligación entre clanes familiares, porque lo tratos deben ser respetados como tales y cumplidos. Después narras la leyenda, y concluyes haciendo énfasis en la ayuda mutua o en mantener una promesa como principios morales valiosos para ti, después de todo, son principios que han probado su valor ya que el bebé fue rescatado.

3. Te niegas a esconder a Juan Moreno. Después explicas la petición de ayuda narrando la historia de los infantes y el grabado en la piedra. Pero comentas que no crees en esta, que es simplemente un mito o una leyenda, desprovista de cualquier evidencia que la valide y que por lo tanto no te obliga moralmente de ninguna forma. O puedes argumentar que desde la introducción de la moderna ley mexicana, esos viejos tratos entre clanes perdieron su validez y son anticuados. En este caso, presentas una serie o combinación de argumentos históricos críticos que te liberan de la obligación de mantener la antigua promesa. Argumentas históricamente para cortar cualquier lazo entre el clan Moreno y tú que en la antigüedad pudo haber sido válido y vinculante.

4. Decides convencer a Juan Moreno que esconderse de la policía no es lo mejor y que sería mejor para él rendirse a las autoridades. Si él hace esto, prometes ayudarlo en todo lo que puedas, por ejemplo, contratando al mejor abogado que sea posible. En este caso, narras a tu amigo la historia de los infantes pero la ajustas al siguiente argumento: el sistema legal ha pasado por enormes transformaciones desde la ley de los clanes de la era pre-moderna hasta la actualidad. Te sientes obligado a ayudar a un miembro de la familia Moreno, pero deseas hacerlo a partir de consideraciones actuales y no desde la obligación de un trato antiguo.

Después de haber elegido una opción, ahora responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el problema que se plantea en esta leyenda?

2. ¿Por qué elegiste esa opción y no otra?

3. ¿Quiénes son los personajes principales?

4. ¿Cuál es el hecho destacado por esta narración?

5. ¿Cuál (es) son las causas de este problema?

6. Con base en tu elección ¿Qué posibles consecuencias consideras que podrían surgir para los personajes?

Anexo 3

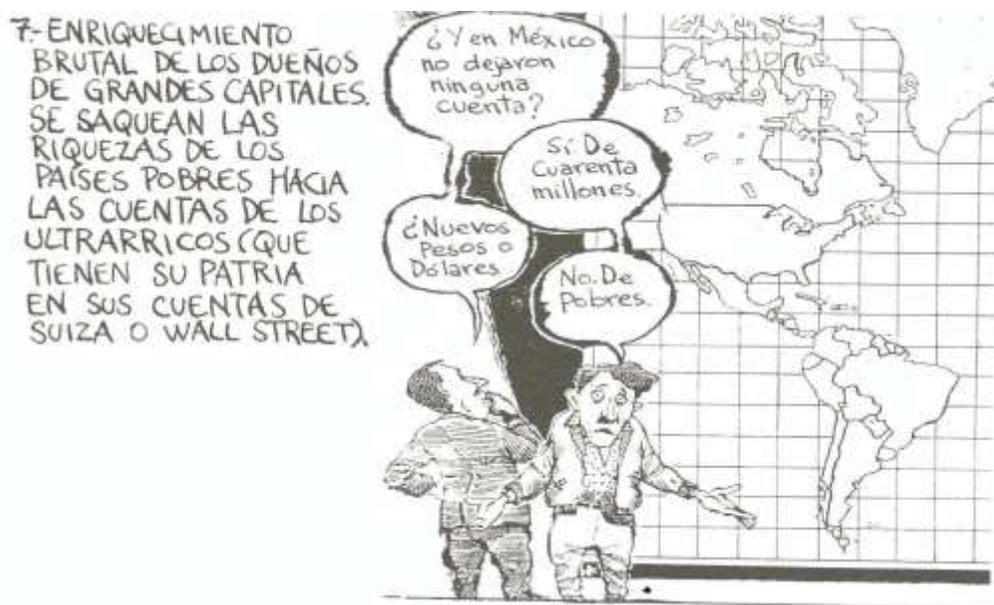
Evaluación diagnóstica de análisis de fuentes

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: A continuación se presentan dos textos que muestran características del Neoliberalismo y la Globalización, lee los siguientes fragmentos y, en cada uno subrayen las palabras o conceptos clave que destaquen la perspectiva de cada fuente. Después de leer ambos textos, resuelvan la actividad que se presenta.

Documento A: Rafael Barajas Durán “El Fisgón” (extracto)

Rafael Barajas Durán mejor conocido como “El Fisgón”, es un caricaturista, pintor, escritor, activista político de izquierda e ilustrador de libros para niños que nació en la Ciudad de México en 1956. Ha colaborado con su trabajo en periódicos como el *Unomásuno* o *La Jornada*. El extracto (caricatura) que se presenta a continuación forma parte del libro *Como sobrevivir al Neoliberalismo sin dejar de ser mexicano* escrito en 1996, con el cual pretendía dar a conocer los principales postulados de esta teoría económica mostrando sus causas y consecuencias para el país.



Documento B: Jesús López Serrano (extracto)

Jesús López Serrano estudió Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México, también realizó una licenciatura en Economía, en la misma universidad para luego graduarse de Maestro en Economía por el Colegio de México y, Maestro en Ciencias Políticas en la UNAM; finalmente concluyó su Doctorado en Ciencias Sociales, en la Universidad Autónoma del Estado de México en donde actualmente es docente e investigador de tiempo completo. El fragmento que se muestra a continuación forma parte de su artículo “Globalización y Violencia” publicado en la revista *Estudios Políticos* en el año 2016 donde reflexiona sobre cómo se reproducen las estructuras mundiales del capitalismo y los efectos inmediatos, como es el caso de la violencia.

“La globalización de la economía neoliberal va acompañada de la globalización de la violencia, precisamente por la forma en que se diseñan programas de política económica a implementar desde fuera de las fronteras de los territorios que las han de aplicar. No contemplan las realidades, ni las necesidades de los diversos Estados, y en cuanto a programas sociales, al mediano y largo plazo tienden a desaparecerlos. Son éstas algunas de las causas de desequilibrio político, económico y social, que producen la violencia de las sociedades.”

Después de leer los documentos, completen el siguiente cuadro comparativo, para ir determinando las diferentes características de las fuentes:

Pregunta	Documento A	Documento B
1. ¿Quién escribió este documento? ¿A qué se dedica?		
2. ¿Cuándo fue escrito este documento?		
3. ¿Por qué fue escrito este documento?		
4. ¿Es creíble lo que relata? Si, No ¿Por qué?		
5. ¿Qué evidencias usa el autor en su relato?		
6. ¿Qué lenguaje (palabras, imágenes, símbolos) usa el autor para convencer a los lectores del documento?		

<p>7. ¿Cómo podrían las circunstancias en que el documento se creó haber afectado a su contenido?</p>		
<p>8. ¿Cuál es la perspectiva del autor sobre el neoliberalismo en México?</p>		
<p>9. ¿Qué tipo de fuentes es? ¿Primaria o Secundaria?</p>		
<p>9. Ambas fuentes ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué?</p>		
<p>10. ¿Qué otros documentos podrías consultar para confirmar o debatir esta información?</p>		

Anexo 4

Sesión 2. Actividad sobre análisis de fuentes históricas del Neoliberalismo

Nombres: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: A continuación se presentan tres fuentes históricas (dos textos y un video de una entrevista) que muestran desde diferentes perspectivas el concepto y características del Neoliberalismo. En equipos de 3 a 5 personas lean (o escuchen) con atención los siguientes fragmentos y, en cada uno subrayen las palabras o conceptos clave que destaquen la perspectiva de cada fuente, así como la idea principal. Después de leer ambos textos, resuelvan la actividad que se presenta.

Documentos A: Teoría Neoliberal (extractos)

Las breves citas que se presentan a continuación provienen de tres de los principales pensadores de la teoría Neoliberal.

El primero de ellos es Ludwing Von Mises nació en Ucrania el 29 de septiembre de 1881 y murió en Nueva York, EUA el 10 de octubre de 1973. Fue un economista de origen judío, historiador, filósofo y escritor neoliberal que tuvo una influencia significativa en el moderno movimiento libertario en pro del mercado libre y en la Escuela Austríaca. Planteó lo perjudicial del poder e intervención gubernamentales en la economía que, según su teoría, por es perjudicial para la sociedad, ya que generan caos en el largo plazo. A continuación se presenta un fragmento de su libro *La Acción Humana* publicado en 1949, en él presenta los argumentos que fundamentan el capitalismo sobre la toma de decisiones de las personas.

"Los ricos adoptan las novedades y se acostumbran a su uso. Esto inicia una moda que otros imitan. Una vez que las clases más ricas han adoptado un cierto modo de vida, los productores tienen un **incentivo** para mejorar los métodos de fabricación, y, así, pronto es posible para las clases más pobres el hacer lo mismo. Así, el lujo adelanta el progreso. La innovación "es el capricho de una **élite** antes de convertirse en la necesidad del público. El lujo de hoy es la necesidad del mañana."

Referencia: Von Mises, L. (1949). *La Acción Humana*.

Vocabulario:

Incentivo: Algún objeto o persona que impulsa a hacer o desear una cosa, especialmente a obrar o hacer determinada cosa mejor o más deprisa.

Élite: Grupo selecto y minoritario de personas, animales o cosas.

El segundo, es Friedrich von Hayek nacido en Austria el 8 de mayo de 1899 y murió en, Alemania el 23 de marzo de 1992. Fue un filósofo, jurista y economista de la Escuela Austríaca, discípulo de Von Mises y ganador del premio Nobel de Economía en 1974. Es conocido principalmente por su defensa del liberalismo y por sus críticas a la economía planificada y al socialismo por consolidarlo Totalitario, a pesar de que el mismo defendía como forma de gobierno un parcial Totalitarismo. El extracto que se presenta más abajo proviene de su libro *Derecho, legislación y libertad* publicado en el año de 1973 donde desarrolla su filosofía de vida en la sociedad (arte de vivir).

"[...] la **superstición** de que el gobierno (normalmente llamado '**Estado**' para que suene mejor) tiene que definir lo que es dinero, como si lo hubiera creado y no pudiera existir al margen de los **poderes públicos**, se originó en la ingenua creencia de que dinero debió ser 'inventado' por alguien y que un inventor original nos lo proporcionó. Esta creencia ha sido totalmente desplazada por el conocimiento

de la generación de semejantes **instituciones involuntarias** a través de un proceso de evolución social del que el dinero es el principal paradigma (siendo otros ejemplos destacados el derecho, el lenguaje y la moral).”

Referencia: Hayek, F. (1973). *Derecho, legislación y libertad*.

Vocabulario:

Superstición: Creencia que no tiene fundamento racional y que consiste en atribuir carácter mágico o sobrenatural a determinados sucesos o en pensar que determinados hechos proporcionan buena o mala suerte.

Estado: Comunidad social con una organización política común, un territorio y órganos de gobierno propios que es soberana e independiente políticamente de otras comunidades.

Poderes Públicos: Se entiende poder como la facultad de mandar y ser obedecido, y público como actividad del Estado. Poder público es la capacidad que tiene el estado para obligar a alguien a realizar un acto determinado.

Instituciones Involuntarias: Son el conjunto de instituciones (del Estado) que poseen la autoridad y potestad para establecer las normas que regulan una sociedad, teniendo soberanía interna y externa sobre un territorio determinado. Por ejemplo, se hallan dentro del Estado instituciones tales como las fuerzas armadas, la administración pública, los tribunales y la policía, asumiendo pues el Estado las funciones de defensa, gobierno, justicia, seguridad y otras como las relaciones exteriores.

Por último encontramos al estadista, economista e intelectual estadounidense de origen judío Milton Friedman, nacido el 31 de julio de 1912 y fallecido el 16 de noviembre de 2006. Se desempeñó como profesor de la Universidad de Chicago y, fue un Liberal defensor de su doctrina sobre el libre mercado, realizando importantes contribuciones en los campos de macroeconomía, microeconomía, historia económica y estadística, por lo que en 1976 fue galardonado con el Premio Nobel de Economía. A continuación leeremos una cita de su texto *Capitalismo y libertad* escrito en 1966 en donde manifiesta que para lograr la libertad política necesaria para hacer ejercicio de una democracia política, requiere de la libertad económica, misma que tiende a generar capitalismo.

"Los dos principales enemigos de la sociedad libre o de la **libre empresa** son los **intelectuales**, por un lado, y los hombres de negocio por el otro, y por motivos opuestos. Todo intelectual cree en la libertad para sí mismo, pero se opone a la libertad de los demás. Cree que debería haber una oficina de **planificación central** que establezca las prioridades sociales. El empresario es justo lo contrario. Todo empresario está a favor de la libertad de todos los demás, pero cuando se trata de él la cuestión cambia. Él es siempre el caso especial. Él debería tener privilegios específicos del Gobierno: una aduana, esto, aquello..."

Referencia: Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*.

Vocabulario:

Libre empresa: Se designa habitualmente al concepto de libertad económica, con rango constitucional en muchos países. Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación.

Intelectuales: Aquellos que se dedican al estudio y la reflexión crítica sobre la realidad, y comunican sus ideas con la pretensión de influir en ella, alcanzando cierto estatus de autoridad ante la opinión pública.

Planificación central: Es aquella donde los factores de producción están en manos del Estado, que es el único y por ende solicitado agente económico relevante.

Documento B: “Yo, el Neoliberal” (extractos)

El texto que se presenta abajo es una modificación de la columna escrita por Fabrizio Mejía Madrid titulada “Yo, el Neoliberal”, misma que fue publicada en la Revista Proceso el 15 de mayo de 2016. En ella, el relata su concepción del neoliberalismo, como si el propio Neoliberalismo pudiera hablar de sí mismo, es decir como una autobiografía del Neoliberalismo. Su autor, Mejía Madrid nació en la Ciudad de México en 1968 es un escritor y periodista mexicano que cursó la carrera de Estudios Latinoamericanos en la UNAM. Actualmente colabora como columnista en periódicos y revistas como *La Jornada*, *Proceso*, *Reforma*, *Letras Libres* y *Gatopardo*; así como en otras publicaciones del extranjero. Asimismo ha escrito diversas novelas, comics y crónicas.

“Nací en París en 1938 de las angustias de dos austriacos –Von Mises y Hayek– que veían en cualquier Estado social la posibilidad de que el nazismo y el estalinismo se propagaran. Los millonarios fundaron en 1947 la **Pelerin Society** para apoyarme pues querían evitar regulaciones y pagar impuestos. Lo primero que hicieron fue ocultar que yo era una **ideología**: “natural”, como las fuerzas del **mercado**, me definieron. No era yo la división entre Estado y mercado de los viejos **liberales**, sino la subordinación de la autoridad a los deseos empresariales. El Estado no debe beneficiar a los que no han tenido oportunidades en la vida, sino a quienes las tuvieron todas. ¿Por qué? Porque el éxito es natural: hasta entre los animales y plantas sobreviven los más aptos. Entre nosotros se llaman “ganadores” y “perdedores”. ¿Por qué? Porque las personas son **entes** competitivos concentrados sólo en su propio beneficio. La competencia beneficia a las sociedades porque todos tratan de hacer lo mejor para sobrevivir. Como resultado, todos tenemos mejores y más baratos productos dentro del mercado libre, **intocado** por el Estado que sólo lo obstaculiza y no deja que se desarrolle naturalmente. (...) El sueño americano: dejada en libertad, una persona talentosa puede ascender hasta el infinito. De acuerdo con su esfuerzo y talento, todos tienen lo que merecen. Eso no se puede medir más que en dinero. Lo “intelectual”, perdón, si no deja billetes, no es realmente tan inteligente. (...) Medimos el éxito y el fracaso. Son números. Ésa es la nueva “calidad”: lo **estandarizado**. Por eso no nos importa si los **servicios privatizados** son ahora de mala calidad y caros. O explotan. Lo único que puede medirse es la ganancia. Un buen libro será el **bestseller**. Un mejor candidato, el que las encuestas muestran al alza. La tele y el rating. Lamentablemente esto no funciona en la educación o en la salud públicas. Es dar dinero a un barril sin fondo lleno de los que naturalmente ya han fracasado: los perdedores, los enfermos, los viejos. Los que no pueden pagar de su bolsa su propia supervivencia. No son aptos. (...) Los que no se esfuerzan y esperan todo del gobierno no reconocen que son malos, estúpidos, defectuosos o, quizás, no quieren hacer el esfuerzo de triunfar. (...)

(...) No creo que ninguna identidad se deba a factores externos ni que la ética sea intrínseca en todos los hombres. Ésas son tonterías: hay un hombre libre luchando por salir de las regulaciones, los pagos de impuestos, las ideologías. Si eso les causa depresión, anorexia, automutilación, fobias sociales, terror al cara a cara, no es menos mi culpa que el deterioro ambiental o las crisis de desempleo masivo. (...)

Y es que cuando una ideología ya ha triunfado es cuando no requiere justificaciones. Tómense una pastilla para su frustración. Si es que pueden pagarla. Ése soy yo.

Referencia: Mejía, F. (15 de mayo 2016). “Yo, el Neoliberal”. En *Proceso*. México. Disponible desde internet en: <http://www.proceso.com.mx/440593/yo-el-neoliberal>

Vocabulario:

Pelerin Society: Es una asociación multidisciplinaria creada, en palabras de sus propios fundadores y seguidores, para preservar los derechos humanos amenazados por la difusión de ideologías relativistas y afines a la extensión del poder arbitrario.

Mercados: En economía, es un conjunto de transacciones de procesos o intercambio de bienes o servicios entre individuos. En otras palabras, debe interpretarse como la institución u organización social a través de la cual los ofertantes (productores, vendedores) y demandantes (consumidores o compradores) de un determinado tipo de bien o de servicio, entran en estrecha relación comercial a fin de realizar abundantes transacciones comerciales.

Liberales: Aquellos pensadores seguidores del liberalismo el cual, es una filosofía política que defiende la libertad individual, la iniciativa privada y limita la intervención del Estado y de los poderes públicos en la vida social, económica y cultural.

Entes: Todo aquello que es, existe o puede ser o existir: una entidad, o ser. También se utiliza para designar a un organismo o colectividad comunes a un fin u organización.

Intocado: O intacto, que no es tocado, se mantiene exactamente igual.

Estandarizado: Que sigue una norma, modelo o patrón.

Servicios privatizados: También conocido como privatización es un proceso jurídico-económico mediante el cual las actividades empresariales son transferidas del sector público al sector privado, es decir, traspasadas o tomadas ya sea desde el Estado o la comunidad (ver Bien público y propiedad comunitaria) hacia agentes económicos privados.

Bestseller: Los “más o mejor vendidos” referente a los libros, discos u objetos que proporcionan mayores ganancias en el mercado.

Documento C: *Historia mínima del Neoliberalismo* (video reseña)

El video que veremos a continuación es una breve reseña del libro *Historia mínima del Neoliberalismo* realizada por su autor Fernando Escalante Gonzalbo, quien es un sociólogo mexicano egresado del Colegio de México en donde actualmente es profesor e investigador en Relaciones Internacionales. Ha escrito libros y artículos sobre política, sociología y estudios culturales; y es figura recurrente en los medios de comunicación mexicanos, conduciendo programas de televisión en Canal 11. También, ha sido colaborador en los diarios mexicanos *Milenio*, *La Crónica*, *La Razón*, así como en las revistas *Nexos* y *Vuelta*.

Video referencia: Escalante, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*, México. Colegio de México. Disponible desde Internet en <https://www.youtube.com/watch?v=efNZ5toDpRo>

Vocabulario:

Adjetivo: Que acompaña al sustantivo para expresar una cualidad de la cosa designada por él o para determinar o limitar la extensión del mismo.

Peyorativo: Que transmite una connotación negativa de desprecio o poco respeto.

La Izquierda: Es una clasificación sobre las posiciones políticas que agrupa a éstas que tienen como punto central la defensa de la igualdad social; frente a la derecha política que considera las diferencias sociales como algo inevitable, normal o natural. La izquierda política se divide en una multitud de ramas ideológicas.

Estado de Bienestar: También conocido como Estado benefactor, Estado providencia o sociedad del bienestar. Es un concepto de las ciencias políticas y económicas con el que se designa a una propuesta política o modelo general del Estado y de la organización social, según la cual el Estado provee servicios en cumplimiento de los derechos sociales a la totalidad de los habitantes de un país.

Subordinado: Que depende o está sometido a la orden o a la voluntad de otro.

Antropología: Ciencia que estudia los aspectos físicos y las manifestaciones sociales y culturales de las comunidades humanas.

Ideología: Conjunto de ideas que caracterizan a una persona, escuela, colectividad, movimiento cultural, religioso, político, etc.

Después de leer los documentos y ver el video, completen el siguiente cuadro comparativo, para ir determinando las diferentes características de las fuentes:

Pregunta	Documento A	Documento B	Documento C
1. ¿Cuál es la idea principal del documento?			
2. ¿Qué problema (s) plantea el documento?			
3. ¿Qué tipo de fuente es? A) por su naturaleza y B) por su forma.			
4. ¿Cómo está compuesto? ¿Cuáles son sus partes? (numera las líneas de cada párrafo y menciona de qué número a qué número se dividen las partes)			
5. ¿Quién realizó este documento? ¿A qué se dedica?			

6. ¿Cuándo y dónde fue realizado este documento?			
7. ¿Por qué fue escrito (grabado) este documento?			
8. ¿Qué podemos concluir (interpretar) de este documento?			
9. ¿Es creíble lo que narra? Si, No ¿Por qué?			

10. ¿Cuál es la perspectiva del autor sobre el neoliberalismo?			
11. Las fuentes ¿Coinciden en su información? Si no, ¿por qué?			
12. Con base en las fuentes consultadas, realicen su propia conceptualización e interpretación del Neoliberalismo. Utilicen fragmentos o citas de las fuentes para validar sus ideas.			

Anexo 5

Sesión 3. Actividad sobre el Dilema de “El Beto”

Nombres: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: A continuación se presenta un dilema que se trabajará a lo largo de estas semanas, en equipos de 3 a 5 personas lean el dilema con mucha atención y, posteriormente busquen una solución al problema que se plantea realizando una narración con base en las características explicadas en clase, mismas que se muestran al final de esta narración.

El Dilema de “El Beto”

En una tarde muy calurosa de la tan transitada Ciudad de México, “El Beto” se prepara para salir. No se decide si utilizar su camisa de seda colorida y **garigoleada** o, mejor ponerse su playera *Ed Hardy*; elije esta última pues –sólo saldré a **loquear**- pensó. Se pone sus jeans y sus botas picudas de piel que compró la semana pasada; para rematar su look, se colgó dos cadenas de oro, no podían faltar sus gafas *Dolce Gabbana*; dudó si debía llevar su sombrero de ala ancha, pero al asomarse a la ventana y ver como arreciaba el calor decidió cargar con él. Se perfumó, tomó su cartera y sus llaves, le dio un beso a su madre y se montó en su camioneta *Dodge*, esa que aún en abonos chiquitos no se terminaba de pagar.

“El Boquitas” ya lo esperaba, -cabrón más de una hora para ponerte guapo, pareces vieja- le dijo al llegar. –ohh no estás jodiendo, súbete a la **blindada** y deja de chillar cabrón- contestó “El Beto”. En cuanto “El Boquitas” tomó su lugar de copiloto, “El Beto”, prendió el estéreo, conectó su memoria, subió el volumen al máximo y juntos entonaron:

♪ “Con cuerno de chivo y bazuca en la nuca
Volando cabezas al que se atraviesa
Somos sanguinarios locos bien ondeados
Nos gusta matar...” ♪

♪ “Pa dar levantones somos los mejores
Siempre en caravanas toda mi plebada
Bien empecherados blindados y listos
Para ejecutar...” ♪

♪ “Van y hacen pedazos a gente a balazos
Ráfagas continuas que no se terminan
Cuchillo afilado, cuerno atravesado
Para degollar...” ♪

♪ “Hay mente de varios revolucionarios
Como pancho villa peliando en guerrilla
Limpiando el terreno con bazuca y cuerno
Que hacen retumbar...” ♪

Mientras cantaban a todo pulmón, “El Boquitas” preguntó -¿A dónde vamos wey? ¿Qué no era pa` la derecha?- A lo que “El Beto” respondió –Vamos por mi **morra** wey, o que, ¿Creías que nos íbamos a **parisear** sin mi **barbie** para **charolear**?- “El Boquitas” le contestó -Pues a ver si te espera con el chingo que te tardaste, además desvíate por un **sello rojo** ¿no?- Se detuvieron en la vinatería para comprar su *Buchanan`s* y continuaron su camino cantando:

♪"He tenido pesadillas que no se te ocurra
jugar con mi amor que nada tolero
a 100 cabrones los mato
con solo mirarte hasta los entierro
y si algún día me traicionas
aunque seas mi reina
te saco al terreno..." ♪
♪"Soy celoso y posesivo
no cambio de estilo
y al perro que no le guste que ladre
más va a tardar en ladrarme

que yo en ir a encontrarlo
y partirle su madre
como lo dice el corrido
respeten al indio y será su compadre..." ♪
♪"Ya me escuchaste querida
toma las cosas bien serias
soy un cabrón destrampado
para mi es lo mismo
el amor y la guerra
la cosa es más que sencilla
respeto al sicario por ti da la vida..." ♪

Al llegar a su destino, desde la camioneta "El Beto" vio a "La Mary" quien platicaba plácidamente con otro joven. Ella estaba muy arreglada, con un vestido entallado de color rojo, tacones altos, aretes brillantes con cadenas y un collar a juego, su enorme bolso *Louis Vuitton*, el celular en la mano con largas uñas decoradas con pedrería. "El Beto" se bajó de inmediato de su automóvil y le gritó – ¡Mary! ¿Qué chingados estás haciendo?- Dudó por un momento y se dirigió hacia donde ellos se encontraban.

¿Cómo crees que reaccionará "El Beto"? ¿Qué decidirá?

Vocabulario:

Garigoleada: Que está adornado con exceso.

Loquear: Consumir y estar bajo los efectos de las drogas.

Blindada: Camionetas con blindaje.

Morra: Novia, muchacha.

Parisear: Se refiere a la fiesta, corresponde a la pronunciación de "party" en inglés.

Barbie: Novia, muchacha guapa o de buena figura.

Charolear: Exhibir influencias.

Sello rojo: Se refiere al sello distintivo de la botella de whisky *Buchanan`s*.

Como ya se mencionó en las instrucciones, para resolver este dilema deberán redactar con su equipo una narración (con un mínimo de tres párrafos) con base en las siguientes características:

1) Introducción (un párrafo mínimo):

- Identificar cuál es el problema y sub-problemáticas que plantea el dilema.
- Mencionar los elementos que contiene el dilema que les permitirían solucionarlo.

2) Desarrollo (uno o dos párrafos mínimos):

- Relatar cuál es la solución que dan al dilema (hipótesis primaria) con base en su opinión y la relación que esto posee con el Neoliberalismo.
- Indicar si entre los miembros de su equipo todos tuvieron la misma opinión, de no ser así, qué problemáticas tuvieron para resolverlo y qué otras soluciones se sugirieron en su equipo.
- Mencionar la importancia del problema dentro del contexto histórico de análisis (causas y consecuencias) y explicar la relación que posee este dilema con la actualidad. (razón de ser, el sentido de).

3) Conclusión (un párrafo mínimo):

- Mencionar que otros elementos (fuentes) podrían permitirles profundizar en su hipótesis primaria para dar mejor sustento y argumentos en la solución del dilema.

Anexo 6

Sesión 4. Actividad profundizando en el problema de Beto 1

Nombres: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: ¿Recuerdan el dilema de “Beto”? Es momento de que utilicemos el análisis de fuentes para profundizar en algunas cuestiones plasmadas en sus primeras narraciones. El grupo deberá dividirse en dos grandes equipos, uno a favor de “Beto” y otro en contra de este protagonista, a su vez estos equipos deberán reunirse en sub-equipos de 3 a 5 personas para analizar las siguientes fuentes que se presentan, tomando como eje principal la resolución de tres cuestiones que aparecen más abajo. Finalmente redacten con su equipo una narración que muestre los hallazgos de su análisis, cuyas características aparecen al finalizar los textos.

Fuente A: “Narrativa de la Narcocultura” (extracto)

La Doctora Anajilda Mondaca Cota es profesora de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Occidente en Culiacán, Sinaloa, México. Recibió su grado de doctora por el Iteeso, en Guadalajara, Jalisco. Actualmente trabaja los temas de narcocultura y los narcocorridos como se muestra en el siguiente fragmento de su artículo “Narrativa de la Narcocultura. Estética y consumo”.

... partimos del supuesto de que la narcocultura es un proceso permanente de expresiones vinculadas al narcotráfico; que opera en paralelo a una cultura dominante y en ella se integran diversos elementos de la cultura: la arquitectura, la vestimenta, las creencias, la música –narcocorridos principalmente-, los mitos, las doxas y otros elementos accesorios que dan lugar al consumo: joyas, autos de lujo, bebidas, etcétera, en su dimensión más visible; también coexisten el poder, la violencia, la muerte, traición, ilegalidad, armas, las relaciones sociales y de parentesco, interiorizados en el espacio social, y exteriorizados en diferentes objetos y productos, concretos y subjetivos. (p. 30)

Así, el proceso de la narcocultura, como fenómeno social cultural ha involucrado prácticas sociales, costumbres, hábitos, formas de identificación y de relaciones, modos de manifestarse, de vincularse a objetos culturales de uso y consumo para constituirse, junto con otros componentes, en formas simbólicas de la cultura, entre las que se identifican:

La vestimenta: En los inicios de la narcocultura -en los años setenta-, los hombres vestían a la usanza en los campos agrícolas, zonas eminentemente rurales: camisas de cuadros y pantalón de mezclilla, botas picudas de pieles exóticas, cinto piteado⁴³ y sombrero de ala ancha o texanas.

Posteriormente vino el uso camisas de seda de colores vistosos con estampados diversos como la figura de la Virgen de Guadalupe, moda que se conoce como estilo Versace⁴⁴... marcando una etapa significativa, ya que su uso se extendió hacia otros sectores de la población, especialmente el juvenil, sobre todo en la zona rural. En la actualidad se distinguen los jóvenes llamados *narcojóuniors*, quienes

⁴³ Tejido hecho generalmente a mano con hilos de un solo color o varios. Los diseños varían de formas simples hasta una hoja de mariguana o palabras formadas con el tejido, ya sea en cintos, huaraches y escapularios. La pita o itle es una fibra natural del maguey cultivada en las selvas tropicales que unen los estados de Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Guerrero y Chiapas.

⁴⁴ Moda caracterizada por estampados coloridos que llamaron la atención de los narcos no sólo en la ropa, sus diseños, como el logotipo de la marca, también se aplicaron en las armas y otros objetos.

imponen marcas⁴⁵ y modas... emerge otro sector de las filas del narcotráfico en la figura de los operadores, lugartenientes y sicarios, a quienes los medios de comunicación los colocan frente a los reflectores para destacar su vestimenta y hacerla objeto de consumo.

Las mujeres también imponen modas y vestimenta: ropa sumamente entallada cubre sus cuerpos, muchos de ellos pasados por cirugía estética. Los accesorios consisten en bolso grande, teléfono celular y/o radio móvil a la vista, zapatillas de tacones altos y bisutería con frecuencia extravagante. A lo anterior se le conoce como moda buchona⁴⁶ o también moda enferma⁴⁷, por usar y consumir todo lo relacionado con el narcotráfico, desde el vocabulario o expresiones propias del ambiente, la ropa, la música, las bebidas, autos y/o camionetas de lujo. (p.31)

Otro tipo de vestimenta son los pertrechos de trabajo utilizados por los sicarios en enfrentamientos o en retenes ilegales: vestimenta negra, pecheras blindadas, encapuchados, guantes y lentes oscuros, zapatos de uso rudo... Usan réplicas de uniformes exclusivos de las distintas corporaciones policiacas y fuerzas armadas. Se advierte la visión militar, el sentido bélico y en consecuencia la transgresión como dispositivos de control sobre la sociedad, el otro, el enemigo. (p.32)

La arquitectura: La expresión estética, en la perspectiva de lo bello tiene relevancia en la narcocultura por los diseños de las mansiones que, si bien en la ciudad no es fácil identificar por estar, con frecuencia, resguardadas y rodeadas de enormes bardas electrificadas, en las zonas rurales o rancherías sobresalen de otras construcciones por sus altas cúpulas estilo morisco, construidos generalmente con materiales importados como el granito y mármol negro, entre otros.

... las casas han ido cambiando en cuanto a las extravagancias de sus fachadas, por lo menos en los últimos años, con el aseguramiento de casas de seguridad... trasladada a los cementerios donde yacen los cuerpos de los presuntos narcotraficantes... son lugares para la vida eterna, las construcciones simbolizan aquello que en vida se tuvo y ahora tratan de mantener visibilizadas en la ostentación para mostrar el poder económico, un poder de consumo suntuoso que les es propio. Muestra de ello es el Panteón Jardines del Humaya donde el despilfarro de dinero y los excesos dan cuenta del lujo después de la muerte... Ubicado en la salida sur de la ciudad de Culiacán, por la carretera federal México 15, este cementerio es emblemático de lo que pudiera considerarse una vertiente de la arquitectura narco, por el impresionante panorama que se aprecia en la sección ubicada al fondo, terreno que contrasta con las tumbas de la entrada. (p.32)

La Música: Su relevancia y sentido, de acuerdo con Fischerman (2004), radican en la expresión y la creación de sentimientos, en la transmisión de ideas al ser fundadora de una de las principales maneras en que los hombres y mujeres expresan su relación con el mundo y entre ellos mismos. En este contexto, los narcocorridos, como expresión de y producto concreto vinculado a la narcocultura, son un agente explícito porque dan a conocer y difunden el discurso de los narcos, los hechos y relaciones que acompañan al ambiente en el que se desenvuelven.

⁴⁵ Las marcas más conocidas son: *Ed Hardy, Louis Vuitton, Versace, Dolce Gabbana*, entre otras.

⁴⁶ Se refiere a las personas relacionadas de una u otra forma con el narcotráfico, quienes se caracterizan por usar vestimenta colorida y llamativa, joyas y autos o camionetas; o bien aquellas que simpatizan con algunos elementos de la narcocultura sin estar involucrados en el negocio, los llamados *wannabe*.

⁴⁷ También se dice enfermedad o enfermo, término que engloba un conjunto de expresiones relacionadas con el narcotráfico. Aplica a las personas que han incorporado a su vocabulario la terminología del narcotráfico, así mismo a los narcocorridos que utilizan un lenguaje más crudo, como son los de la corriente del *Movimiento Alterado*, por ejemplo.

... la concepción del sociólogo Luis Astorga (1995), menciona que "... han encontrado público en otros sectores sociales: no sólo entre los campesinos pobres de la serranía, sino entre los jóvenes y adultos urbanos de diferentes clases sociales con aspiraciones o no de enriquecimiento rápido". (pp. 37-38).

Por tanto, a la narcocultura se le define por los códigos de conducta, estilos de vida y las interrelaciones entre quienes comparten esta forma de vida, es decir, quienes participan en el narcomundo estén o no involucrados en el narcotráfico. (p.35)

Vocabulario:

Doxas: Opiniones.

Formas Simbólicas: Son unidades (puede ser cualquier tipo de acción, objeto o expresión) que en su conjunto conforman la cultura (el todo) de las sociedades. Pueden ser explícitas o implícitas, pero están en toda producción cultural.

Pertrechos: Instrumentos y utensilios necesarios para hacer una actividad determinada, en especial armas, municiones, máquinas, etc., que forman el equipo de un ejército.

Estética: Referente a la idea de lo qué es lo bello y su esencia.

Cúpulas: Bóveda de una conformación arquitectónica.

Estilo Morisco: Es un estilo artístico que se desarrolló principalmente en España y luego en América que incorpora influencias, elementos o materiales de estilo hispano-musulmán.

Ostentación: Presumir o exhibir lujos y riquezas.

Suntuoso: Que es magnífico, sumamente espléndido o lujoso en extremo.

Explícito: Que está dicho o especificado de forma clara y detallada, sin insinuar ni dar nada por sabido o conocido.

Referencia: Mondaca, A. (septiembre, 2014). "Narrativa de la Narcocultura. Estética y consumo." En Revista *Ciencia desde el Occidente*. Vol. 1. No. 2. México. Disponible desde internet en: <http://www.udo.mx/Sitio/images/archivos/cienciadesdeeloccidente/2016/VOL1/VOL1%20No2%202015%20ART%20C3%8DCULO%204.pdf>

Fuente B: *Televisión y Narcocultura* (Extracto)

El fragmento que a continuación leerán pertenece al artículo "Televisión y Narcocultura. Cuando los narcos se ponen de moda", escrito por Arnoldo Delgadillo Grajeda, el cual es Licenciado en periodismo por la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima. Sus líneas de investigación son: narcocultura y metodología de la práctica periodística.

Considero, como en mi tesis de licenciatura (Delgadillo, 2014), que este fenómeno puede ser entendido desde dos categorías: el capital simbólico se refiere a lo narco, y el capital económico se refiere a el narco. Para hacerlo, tomo como punto de partida las reflexiones de Prieto Osorno (2007) sobre las transformaciones del prefijo narco, pues ha pasado de ser el despectivo impuesto por el Departamento de Estado de los Estados Unidos, a uno que abarca tendencias artísticas y culturales.

Uno de los puntos a debatir es el uso de este prefijo indistintamente para referirse a lo producido directamente para y por los narcotraficantes (capital simbólico), como para hacer alusión a lo que se hace sobre los grupos del crimen organizado (capital económico); en este sentido, Méndez Fierros en el texto *Capos, reinas y santos – La narcocultura en México* de Günther y Mainhold (2012: 67), propone diferenciar entre lo narco y el narco, en tanto dice: lo narco no es precisamente el narco.

Lo narco es lo que sobre el narco se imagina. Lo narco es la representación social reconstruida a partir de la emanación de sentido en torno de usos, costumbres, ritos y prácticas de los que comercian con

drogas ilegales. [...] La narcotidianidad es el vecino que, harto de vivir apegado al decálogo de “la cultura del esfuerzo”, “apretarse el cinturón” y “empujar parejo”, decide prosperar económicamente de la noche a la mañana y erige una “tiendita” en su cochera. [...] La narcotidianidad es la iglesia que niega las narcolimosnas y absuelve a los capos del cártel más conocido de esta región. (p. 91-92).

Vocabulario:

Capital Simbólico: Según Piere Bourdieu quien acuñó el término, se refiere a la acumulación de cultura propia de una clase, que heredada o adquirida mediante la socialización, tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural, entre más alta es la clase social de su portador.

Capital Económico: Siguiendo al mismo Bourdieu, es tener cierto control sobre recursos económicos. Este tipo de capital es convertible en dinero, y es una fuente esencial del poder político y la hegemonía.

Prefijo: Palabra que se añade al comienzo de otra palabra para formar una palabra derivada o compuesta.

Despectivo: Que transmite una connotación negativa de desprecio o poco respeto.

Emanación: Devenir, surgir o salir de otra cosa.

Decálogo: Conjunto de reglas que se consideran básicas para una actividad.

Referencia: Delgadillo, A. (primavera, 2017). "Televisión y Narcocultura. Cuando los narcos se ponen de moda". En *Revista Intertextos*. No. 17. México. pp. 87-97. Disponible desde Internet en: http://www.ucol.mx/intertextos/pdfs/964_inpret1710.pdf

Fuente C: “La Historia de los narcocorridos” (extracto)

Raquel Miserachi Kalach, estudió Comunicación en la Universidad Iberoamericana y realizó varios cursos en serigrafía, dibujo y composición. Por ello se dedica tanto a la realización artística con pinturas y fotografías, así como el periodismo, especialmente dentro de la publicación periódica de *Univisión Noticias* por internet, desde donde se toma el siguiente extracto de la nota “La historia de los narcocorridos, el Twiins Music Group y el movimiento alterado”.

¿Qué pasa cuando mezclas música de la Revolución Mexicana con opio, YouTube y un par de gemelos de Los Ángeles? Desempolvamos los orígenes de los narcocorridos contemporáneos.

La guerra contra el narcotráfico bajo el gobierno del presidente Felipe Calderón estalló en 2006, cuando el mandatario envió a 6,500 tropas federales para contener una creciente ola de violencia relacionada con las drogas en el sur del estado de Michoacán. Los cárteles activos en esos años empezaron a nombrarse en los medios y a operar de manera muy visible entre la gente. Los niveles de violencia se dispararon y la manera de contar estas historias cambió con ello. Los personajes de las nuevas narrativas eran los hermanos Beltrán Leyva, de Sinaloa, el Cártel de Jalisco Nueva Generación, La Familia Michoacana (que después se disolvió y se convirtió en los Caballeros Templarios), el Cártel del Golfo, el de Tijuana de los Arellano Félix, el de Juárez, el Cártel de Sinaloa (encabezado por Joaquín “El Chapo” Guzmán) y Los Zetas.

...El *movimiento alterado* cobija a los artistas que componen los nuevos corridos que hablan sobre las atrocidades que la gente vive en estados como Guerrero, Sinaloa, Chihuahua, Tamaulipas y Baja California por la Guerra contra el narco. Los enfrentamientos entre el gobierno, los cárteles de narcotráfico y los movimientos civiles de autodefensas que se levantaron en estados como Michoacán después de que el gobierno no logró contener la violencia son la principal inspiración de las violentas y explícitas historias que cuentan estos nuevos corridos.

Hay tres tipos de canciones en el *movimiento alterado*. La *canción arremangada* es la que habla de cerveza, drogas y mujeres. El *corrido* es la canción tradicional que habla de algún personaje del narcotráfico. La *canción enferma* habla de descabezados y descuartizados. Todas estas son representaciones de una realidad que se vive en México, sobre todo en algunas entidades del norte del país. Culiacán es la misma tierra en la que se originó la producción de drogas ilegales en México, donde se fundaron los cárteles más poderosos de la historia del narco mexicano y donde se hizo una marcha por la libertad de Joaquín "El Chapo" Guzmán cuando lo encarcelaron en 2014. La narco-cultura es parte de la cultura y la identidad mexicana.

Vocabulario:

Opio: Sustancia que se obtiene desecando el jugo de las cabezas de adormideras verdes; tiene, entre otras, propiedades analgésicas, hipnóticas y narcotizantes y su consumo puede provocar dependencia.

Atrocidades: Actos, insultos o hechos que demuestran gran crueldad.

Autodefensas: También conocidos como Guardias Comunitarias son un grupo de civiles armados que toman las armas para defenderse de los ataques de los cárteles mexicanos, el concepto en México hace referencia a los que se formaron a principios del 2013 con el propósito de enfrentarse a las organizaciones delictivas que aquejan a los estados de Michoacán, Guerrero y Jalisco.

Referencia: Miserachi, R. (1 de agosto de 2016). "La Historia de los narcocorridos, el Twiins Music Group y el movimiento alterado". En *Uforia Music Showcase*. *Univisión Noticias*. Disponible desde internet en: <http://www.univision.com/musica/uforia-music-showcase/la-historia-de-los-narcocorridos-el-twiins-music-group-y-el-movimiento-alterado>

Fuente D: Trailer de la película *El Infierno*

El Infierno es una película mexicana escrita, producida y dirigida por Luis Estrada, es conocido por sus filmes de crítica abierta hacia el sistema político mexicano y los temas polémicos que giran alrededor de éste. Dos de sus películas, *La ley de Herodes* y *El infierno* han sido controvertidas y censuradas por el gobierno mexicano abierta o veladamente. Mantiene una fuerte amistad con el actor Damián Alcázar, quien ha sido el protagonista de todas sus películas.

Referencia: Estrada, L. (2010). *El Infierno*. México. Bandidos Films. IMCINE. (145 min.). Disponible desde internet en: <https://www.youtube.com/watch?v=n4jQnRkj-gU>

Como ya se mencionó en las instrucciones, para resolver este dilema deberán redactar con su equipo una narración (con un mínimo de tres párrafos) guiados por las siguientes cuestiones históricas:

- ¿Qué es la Narcocultura?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿En qué espacio y marco temporal se ha desarrollado?

Con base las respuestas a estas cuestiones redacten su narración con las siguientes características:

1) Introducción (un párrafo mínimo):

- Mostrar un panorama general de los problemas y sub-problemáticas que plantean estas fuentes.
- Mencionar los elementos que contienen las fuentes que les permitirán resolver las cuestiones históricas guía.
- Describir el contenido general de toda la narración.

2) Desarrollo (uno o dos párrafos mínimos):

- Relatar cuál es la solución que da a cada cuestión histórica con base en los elementos y argumentos que les proporcionaron las fuentes (deben citar, parafrasear y poner referencias en su texto).
- Mencionar de qué forma estas respuestas se vinculan con su postura sobre el dilema de Beto (a favor o en contra) según la opinión del equipo y los argumentos de las fuentes.
- Indicar contraargumentos de las fuentes que no apoyen sus ideas.
- Mencionar la importancia del problema dentro del contexto histórico de análisis (causas y consecuencias) y explicar la relación que posee estas cuestiones con la actualidad. (razón de ser, el sentido de).

3) Conclusión (un párrafo mínimo):

- Mencionar cuáles son sus conclusiones a partir de todo lo que leyeron, mostrando su argumento y opinión (a favor o en contra) o soluciones que vinculen las preguntas históricas con el dilema.

Anexo 7

Sesión 5. Actividad profundizando en el problema de Beto 2

Nombres: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: La sesión pasada estuvimos analizando tres cuestiones fundamentales para poder profundizar en el dilema de “Beto”. A continuación, reflexionaremos sobre tres problemáticas más relacionadas con este tema, mismas que se resolverán mediante el análisis de fuentes. Como en la última sesión, el grupo deberá dividirse en los mismos equipos previamente realizados (unos a favor y otros en contra) para analizar las siguientes fuentes que se presentan, tomando como eje principal la resolución de tres cuestiones que aparecen más abajo. Finalmente redacten con su equipo una narración que muestre los hallazgos de su análisis, cuyas características aparecen al finalizar los textos.

Fuente A: *Tesis sobre Narcocultura (extracto)*

El fragmento que a continuación leerán pertenece a la tesis de Maestría en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM de Luis Ángel González Flores, quien es periodista, egresado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, cuyo particular interés se relaciona con temas como la cultura popular y medios de comunicación.

El cultivo, consumo y comercio de las hoy llamadas drogas, específicamente las derivadas de la marihuana y amapola, plantas traídas a México por los conquistadores españoles, aunque en menor dimensión respecto a lo que sucede actualmente. Desde el siglo XVIII, fuera o no con fines terapéuticos este consumo era de alguna forma tolerado... (pp. 11-12).

Si bien existe consenso entre autores expertos del tema en cuanto a que el cultivo de droga, particularmente de goma de opio, uno de los derivados de la amapola, en mayor escala coincide con el arribo de inmigrantes chinos a Sinaloa, no se ha establecido la fecha exacta de la llegada de éstos al país y si se ha difundido ampliamente la versión, fundada en el prejuicio y el estigma social antes que en datos precisos, de que fueron los orientales quienes introdujeron el cultivo de la amapola en Sinaloa, cuando en realidad la planta ya era conocida en la región, versión que hasta la fecha constituye uno de los mitos más frecuentes al hablar en torno al origen del narcotráfico en México. (p. 12).

... a decir de muchos, aunque sin datos que lo comprueben, a raíz de un supuesto acuerdo entre los presidentes de México y Estados Unidos (Miguel Alemán y Franklin Roosevelt) para el comercio de opio

y heroína para abastecer la demanda de las tropas de los países aliados en la Segunda Guerra Mundial... lo que es cierto, es que para los años cuarenta, ya sin chinos en el país, los mexicanos tomaron la estafeta en el tráfico de sustancias prohibidas y heredaban con ello el estigma de los orientales, con la diferencia de que los segundos iniciarían un proceso de legitimación de su actividad. (pp.15-16).

En este sentido vale recordar lo que Astoraga menciona: "Los chinos habrían empezado la producción de opio hacia 1925, pero los mexicanos controlarían ya para 1943 el 90% de las operaciones" (1995, 52). Dentro de los productores nacionales que tomaron el control en el cultivo y tráfico tras la expulsión de la comunidad china, destacó una: Bardiraguato, región de donde surgieron los más grandes capos y se arraigó una subcultura que tiene como punto de referencia el narcotráfico", afirma.

Entonces podemos establecer que es a partir de 1940 cuando se inicia el crecimiento del comercio ilegal de drogas en México aunque, como lo señala Giménez (2004) esta actividad representa en ese momento una empresa familiar, con poca división del trabajo y sin complejidad organizativa. (p. 16).

Es hasta 1970 cuando este "negocio familiar" logra consolidarse económicamente, en gran parte gracias al aumento del consumo de drogas en Estados Unidos y la incorporación de los narcotraficantes mexicanos a las redes mundiales del contrabando, sobre todo de cocaína en detrimento de la producción de goma de opio derivado de la llamada Operación Cóndor, estrategia militar que al incursionar en la sierra sinaloense provocó también la migración de la población rural hacia las ciudades y la de los grandes traficantes y sus operaciones a Guadalajara. (pp.16-17).

Es pues en esa época, como afirma Anajilda Mondaca (2011, 180), cuando surgen los grupos organizados y los capos más poderosos que fueron dejando huella y abriendo paso a otras formas de mostrar el poder, la violencia, las extravagancias y los excesos, y que harían del otrora estigma del narcotráfico un emblema y comenzarían la construcción de su legitimación o lo que muchos llaman institucionalización de la narcocultura.

Este florecimiento económico vino a la par con un auge simbólico: los hábitos y manifestaciones culturales de esta actividad salieron de la sierra de Sinaloa para manifestarse en ciudades de la periferia, haciendo visible toda una subcultura hasta ese momento perteneciente sólo a un sector de la sociedad relacionado con esa actividad. Esta notoriedad se logró, como se mencionaba por la migración a las ciudades propia de los sectores rurales, pero también por los medios de comunicación, entre otros factores. (p.17).

Así... podemos sintetizar los mecanismos de institucionalización del narcotráfico y su cultura más allá del noroeste del país a partir de la década de los años setenta:

1. El traslado del narcotraficante y sus hábitos de la sierra a las ciudades.
2. Las condiciones de marginación socioeconómicas de la mayoría de la población de Sinaloa.
3. La corrupción en el combate al tráfico de drogas.
4. Dominación de tipo carismática con la representación del narcotraficante como nuevo bandolero social.

De tal suerte que entendemos la narcocultura como un proceso constante de institucionalización y legitimación de hábitos, prácticas y códigos axiológicos e imaginarios relacionados con el tráfico de drogas ilícitas. (p. 33).

Vocabulario:

Estigma: Marca o señal como signo de esclavitud o de infamia.

Legitimación: Convertir en legítima o legal una cosa que no lo era.

Operación Cóndor: Operativo policiaco y militar que pretendía erradicar la siembra de marihuana en el norte.

Otrora: Para referir un tiempo pasado indeterminado que queda lejano del momento del cual se habla.

Institucionalización: Convertir una cosa en institucional o darle carácter de institución, legalizarla.

Simbólico: Que simboliza o representa algo.

Carismática: Cualidad o don natural que tiene una persona para atraer a los demás por su presencia, su palabra o su personalidad.

Axiológicos: Valores éticos y morales de una sociedad.

Referencia: González Flores, L. (2014). *Bucanas, Cerveza y Banda: El Discurso del corrido alterado durante la "Guerra contra el Narcotráfico"*. Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Fuente B: "Brazo Derecho" (extracto)

Alfredo Ríos, mejor conocido como "El Komander" es un cantante de corridos de Culiacán, Sinaloa, México; muchos también lo conocen como "El Nuevo Jefe del Korrido Alterado". Su carrera inició en 2008 con su álbum debut *El Katch*, colocando los temas en los primeros lugares de los charts en México y Estados Unidos. A partir de ahí mantuvo la racha exitosa y lanza su disco titulado, *En Vivo desde Badiraguato*, donde consolidó su carrera. Luego da a conocer *El Ejecutor*, el cual inspiró su debut en cine con la película del mismo nombre. El Fragmento que se presenta es parte de su corrido "Brazo Derecho"

La empresa es grande es la misma... No hay enemigos nomás hay cilka y si hay problemas son por envidia. No soy Mafioso soy empresario, los abogados lo comprobaron. Ya no le busquen si no le encuentran, porque tal vez un día se revienta. Y a veces no tengo la paciencia me pongo bravo y ajusto cuentas... Guadalajara sigue rifando. Negocio activo gente operando y el gobierno sigue cooperando...

Vocabulario:

Clika: Grupo de traficantes, pandilla o banda.

Referencia: Ríos, A. "El Komander" (2010). "Brazo Derecho". En *Archivo Privado*. EUA. La Disco Music.

Fuente C: "Narrativa de la Narcocultura" (extracto)

La Doctora Anajilda Mondaca Cota es profesora de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Occidente en Culiacán, Sinaloa, México. Recibió su grado de doctora por el Iteso, en Guadalajara, Jalisco. Actualmente trabaja los temas de narcocultura y los narcocorridos como se muestra en el siguiente fragmento de su artículo "Narrativa de la Narcocultura. Estética y consumo".

Al convertirse el narcotráfico en el negocio del capitalismo moderno y este último en generador de una sociedad consumista, en la que las personas tienden a emplear los bienes como vínculos o distinciones sociales (Featherstone, 1991), la presencia de objetos y productos no tardó en emerger en distintos ámbitos de la vida social evidenciando un consumismo mediador entre los sujetos y el mercado neoliberal en la medida en que el narcotráfico, como señala Valencia (2012), ha ido reconfigurando «política, social, económica y culturalmente, aquellos territorios en los que se inscribe»... (p. 30).

En el ambiente de la narcocultura, la producción, proliferación y circulación de estos y otros elementos, han formado parte de la lógica empresarial-consumista de un mercado que oferta y demanda, y abre las

puertas a la generación y desarrollo de objetos y productos que vehiculizan y dan sentido a las propias prácticas de los sujetos en la vida cotidiana. (p. 31).

Este sentido de vida es símbolo del poder del consumo otorgado por el dinero fácil y rápido, un consumo excesivo producto del nuevo orden que representa el neocapitalismo, emergido como un comportamiento social masificado, característico de las sociedades de consumo y promovido fuertemente por los medios de comunicación, que al ser interiorizado por los actores de la (narco) cultura, enuncia estilos de vida materializados en objetos y productos. (p. 36).

Vocabulario:

Neocapitalismo: Referente al Neoliberalismo o exceso de acumulación de capital.

Masificada: Que pertenece a un gran grupo de personas o masas que siguen esos patrones o creencias.

Interiorizado: Hacer propias las opiniones, costumbres, normas y tradiciones de otros.

Referencia: Mondaca, A. (septiembre, 2014). "Narrativa de la Narcocultura. Estética y consumo." En Revista *Ciencia desde el Occidente*. Vol. 1. No. 2. México. Disponible desde internet en: <http://www.udo.mx/Sitio/images/archivos/cienciadesdeeloccidente/2016/VOL1/VOL1%20No2%202015%20ART%20C3%8DCULO%204.pdf>

Fuente D: "Narcocultura, cuando los narcos se ponen de moda" (extracto)

El fragmento que sigue, aunque no tiene un nombre específico de autor, está firmado por *Univisión*, la cual es una cadena de televisión estadounidense en español, propiedad de *Univision Communications*. El canal está dedicado principalmente a la población hispanohablante de Estados Unidos, e incluye telenovelas y otras series dramáticas, deportes, sitcoms, series de realidad y variedad, programación de noticias y largometrajes importados en español.

La fascinación por el mundo de los narcotraficantes y los mafiosos ha vivido un repunte durante los últimos días que ha resultado palpable en ciudades como Los Ángeles, donde la captura de Joaquín "El Chapo" Guzmán ha supuesto, no sólo un popular tema de conversación, también un gran negocio para quienes se benefician de lo que se conoce como narcocultura, una realidad que está presente en ámbitos que van desde la música, pasando por el diseño y la gastronomía.

Uno de los exponentes de los nuevos narcocorridos es Gerardo Ortiz, múltiple ganador de los premios *Billboard* de la Música Mexicana y quien toma mucha de su inspiración de historias relacionadas con el cártel de Sinaloa, organización criminal liderada por "El Chapo" Guzmán. La estética de Ortiz, con unas llamativas camisas estampadas es compartida por otros cantantes de narcocorridos y coincide con el gusto de "El Chapo", como se pudo comprobar en la "entrevista" que le hizo el actor Sean Penn y publicada por *Rolling Stone* el pasado sábado.

Esa moda se apoya en los diseños de la empresa de ropa *Barabas*, radicada en Los Ángeles, donde tiene dos comercios, y distribuye también en México. Sus propietarios aseguraron a Univisión que desde que "El Chapo" apareció retratado en esa revista con una de sus camisas -una estampada y con rayas azules verticales-, se les ha caído varias veces la página web debido al volumen de visitas. Ellos mismos han aprovechado el momento para promocionar esa prenda como "la más buscada", en relación directa la historia del capo de Sinaloa que hasta el pasado viernes estaba huido de la justicia.

"Usar esa camisa es como ponerte la chamarra de Michael Jackson", explicó a Univisión en Los Ángeles el profesor Estudios Chicanos de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), Raúl Hinojosa

Ojeda. A su juicio, quienes compran la prenda no necesariamente lo hacen como una muestra de apoyo "al narcotráfico o al crimen".

"Ven a Guzmán Loera como un personaje. Aquí se trata de consumismo", manifestó Hinojosa, quien cree que en la raíz del interés de las masas por "El Chapo" está una idealización de su imagen como bandido social que venció al gobierno y escapó de prisión dos veces.

Vocabulario:

Palpable: Que puede tocarse o es evidente, patente y manifiesto.

Idealización: Consideración o representación de una persona o cosa como un modelo de perfección ideal que no se corresponde con la realidad.

Referencia: Univisión (14 enero 2016), *Narcocultura, cuando los narcos se ponen de moda*. En Univisión Noticias. Disponible desde internet en: <http://www.univision.com/los-angeles/kmex/noticias/narcocultura/narcocultura-cuando-los-narcos-se-ponen-de-moda>

Como ya se mencionó en las instrucciones, para resolver este dilema deberán redactar con su equipo una narración (con un mínimo de tres párrafos) guiados por las siguientes cuestiones históricas:

- ¿Por qué surgió la Narcocultura?
- ¿Cómo surgió la Narcocultura?
- ¿Existe una vinculación entre la Narcocultura y los elementos planteados por el Neoliberalismo y la Globalización? ¿Por qué?

Con base las respuestas a estas cuestiones redacten su narración con las siguientes características:

1) Introducción (un párrafo mínimo):

- Mostrar un panorama general de los problemas y sub-problemáticas que plantean estas fuentes.
- Mencionar los elementos que contienen las fuentes que les permitirán resolver las cuestiones históricas guía.
- Describir el contenido general de toda la narración.

2) Desarrollo (uno o dos párrafos mínimos):

- Relatar cuál es la solución que dan a cada cuestión histórica con base en los elementos y argumentos que les proporcionaron las fuentes (deben citar, parafrasear y poner referencias en su texto).
- Mencionar de qué forma estas respuestas se vinculan con su postura sobre el dilema de Beto (a favor o en contra) según la opinión del equipo y los argumentos de las fuentes.
- Indicar contraargumentos de las fuentes que no apoyen sus ideas.
- Mencionar la importancia del problema dentro del contexto histórico de análisis (causas y consecuencias) y explicar la relación que posee estas cuestiones con la actualidad. (razón de ser, el sentido de).

3) Conclusión (un párrafo mínimo):

- Mencionar cuáles son sus conclusiones a partir de todo lo que leyeron, mostrando su argumento y opinión (a favor o en contra) o soluciones que vinculen las preguntas históricas con el dilema.

Anexo 8

Sesión 6. Actividad profundizando en el problema de Beto 3

Nombres: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Continuando con los análisis de fuentes que hemos realizado en las últimas sesiones, en esta actividad profundizaremos en las consecuencias y posibles soluciones argumentadas al dilema de “Beto”. Como en la última sesión, el grupo deberá dividirse en los mismos equipos previamente realizados (unos a favor y otros en contra) para analizar las fuentes que se presentan, tomando como eje principal la resolución de tres cuestiones que aparecen más abajo. Finalmente redacten con su equipo una narración que muestre los hallazgos de su análisis, cuyas características aparecen al finalizar los textos.

Fuente A: Narcocorrido: *Expresión de Crisis Social* (extracto)

Javier Cruz Aguirre es un destacado joven periodista mexicano que participa activamente en publicaciones como Sin embargo.mx o La Jornada, con una amplia gama de temáticas abordadas, dentro de ellas destacan los problemas de corte político y social, como muestra de ello se muestra un fragmento de su artículo “Narcocorrido: Expresión de Crisis Social”.

Para resolver el grave problema del narcotráfico, lo que se necesita en México son acciones estructurales de gobierno en contra de la corrupción, la complicidad y la impunidad, y a favor del empleo, la educación y las oportunidades sociales. Por ello, prohibir la producción o transmisión radiofónica del género musical conocido como “narcocorrido”, pretendiendo que así se combate o se hace algo contra ese delito federal, es sólo “una estrategia efectista y falaz”. Así lo manifestó el profesor José Manuel Valenzuela Arce, investigador del Departamento de Estudios Culturales de El Colegio de la Frontera Norte (Colef)...

Esta visión del tema la comparte la investigadora francesa Noemie Massard en el ensayo *El narcocorrido mexicano: expresión de una sociedad en crisis*, para quien el tema de la droga, sí invade al popular subgénero musical del corrido, es sintomático de la profundidad y de la gravedad de las nuevas crisis sociales que sufre México en los últimos años... Así, concluye Massard, los narcocorridos cumplen, indirectamente, la función de hacer de esa actividad un anhelo, de presentarla como una alternativa viable para sobresalir en la vida, ya sea en lo económico, en la valentía o en la invulnerabilidad ante la ley. “Por esta razón, los (gobiernos de los) estados de Baja California y Sinaloa han vetado la difusión de los narcocorridos en las radios y televisiones, y es lo que se llama censura”.

En ese sentido, el sociólogo Valenzuela Arce consideró que prohibir los narcocorridos “es absurdo”. Ironizó: “Es como pensar que si se hubieran prohibido los corridos de la Revolución, no se hubiera realizado este movimiento armado, o que impidiendo la música de José Alfredo Jiménez se disminuirá el índice etílico de la población, o cavilar que prohibiendo a Paquita la del Barrio mejorarán las relaciones de pareja. Tiene esa misma connotación”.

La cruzada de “Malova” recibió el apoyo en la Cámara federal de Diputados de la bancada del Partido Acción Nacional (PAN), encabezada por Óscar Martín Arce Paniaga, quien en 2010 propuso que los mensajes de narcocorridos y narcopelículas fueran considerados apología del delito y recibieran como castigo tres años de cárcel.

La propuesta fracasó cuando diputados de las izquierdas unidas en el Congreso de la Unión rechazaron la propuesta bajo la premisa de que los narcocorridos y las películas con temática de bandas de traficantes de drogas no pueden ser considerados causantes de la violencia en el país.

De hecho, desde 2001, la Secretaría de Gobernación (Segob) la Ley Federal de Radio y Televisión, prohíbe “las transmisiones que causen la corrupción del lenguaje y las contrarias a las buenas costumbres”, ya sea a través de expresiones maliciosas, frases y escenas de doble sentido, o haciendo “apología de la violencia o del crimen”.

Paradójicamente, la Segob no aplica el contenido del mismo artículo cuando en las transmisiones de radio y televisión prohíbe todo aquello que sea discriminatorio de las razas, o “el empleo de recursos de baja comicidad y sonidos ofensivos”, que son plaga en la programación del duopolio Televisa–TV Azteca.

En este sentido, el sociólogo José Manuel Valenzuela resaltó que en el problema del narcotráfico, más que censura y prohibición al subgénero musical, lo que se necesita son acciones de gobierno estructurales en contra de la impunidad, la complicidad y la corrupción. “Se requieren también acciones concretas, claras y decididas del gobierno a favor del empleo, la educación y las oportunidades sociales”, destacó.

Vocabulario:

Efectista: Que pretende impresionar o llamar la atención. De efectos inmediatos, no de larga duración.

Falaz: Engaño o mentira que se esconde bajo algo, en especial cuando se pone de manifiesto su falta de verdad.

Censura: Acción de examinar una obra destinada al público, suprimiendo o modificando la parte que no se ajusta a determinados planteamientos políticos, morales o religiosos, para determinar si se puede o no publicar o exhibir.

Connotación: Significado no directo pero asociado.

Apología: Discurso en el que se alaba, defiende o justifica a alguien o algo, generalmente de forma encendida o vehemente.

Estructurales: Que realiza un análisis o estudio de una cosa considerándola una estructura o un conjunto de estructuras susceptibles de formalización.

Referencia: Cruz, J. (19 de junio, 2012). “Narcocorrido: Expresión de crisis social”. En *sin embargo.mx* Disponible desde internet en: <http://www.sinembargo.mx/19-06-2012/267854>

Fuente B: *Televisión y Narcocultura (Extracto)*

El fragmento que a continuación leerán pertenece al artículo “Televisión y Narcocultura. Cuando los narcos se ponen de moda”, escrito por Arnoldo Delgadillo Grajeda, el cual es Licenciado en periodismo por la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima. Sus líneas de investigación son: narcocultura y metodología de la práctica periodística.

... las narcotelenovelas —como *Los Capos*, *El cártel de los Sapos* y *La Reina del Sur*, junto con el ejemplo ya señalado de *El Señor de los Cielos*— son muestra clara de la difusión de los modelos, patrones, acciones, actitudes y formas de vida de los narcotraficantes. De esta manera, al reconocer el impacto que el narcotráfico tiene en expresiones culturales... es posible sustentar que la difusión en televisión de contenidos de lo narco contribuye significativamente a la replicación de modelos en algunos sectores de televidentes.

Tenemos entonces contenidos televisivos que hacen alusión directa al tráfico de drogas, a matar, cercenar y torturar, exponiendo a la par las bondades de pertenecer a organizaciones delictivas, expresadas a través del capital económico: camionetas, alcohol, drogas, mujeres, casas, dinero, joyas, ropa de marca y lujos al por mayor... se suma al posicionamiento de los bandidos y narcotraficantes como semi héroes en nuestra sociedad, proyectados como seres capaces de ayudar al pueblo, incluso más que gobernantes y políticos. (p. 94)

Luis Astorga (2010) señala una relación directa entre la predisposición y los contenidos mediáticos: “Los niños juegan a lo que ven y escuchan. ¿De qué habla la televisión y los medios todos los días? De Zetas, de ejecutados, de narcos. De eso también hablan los niños, a eso juegan”. (p. 94).

Las empresas televisivas deben asumir mayor responsabilidad social con sus públicos al ofrecer productos que si bien no disfracen la realidad de nuestro país, tampoco exalten los atributos de la delincuencia.

“Lo narramos en forma de denuncia también, de modo visual. El narco no es el malo de la historia, es el político. Si el político dejara de mover las riendas, el narco dejaría de existir”, dijo en entrevista para el Diario Debate el actor mexicano Rafael Amaya, quien da vida a Aurelio Casillas, El Señor de los Cielos. (p. 95).

Referencia: Delgadillo, A. (primavera, 2017). "Televisión y Narcocultura. Cuando los narcos se ponen de moda". En *Revista Intertextos*. No. 17. México. pp. 87-97. Disponible desde Internet en: http://www.uco.mx/interpretos/pdfs/964_inpret1710.pdf

Fuente C: *El discurso del cuerpo femenino en la narcocultura (extracto)*

La Doctora Anajilda Mondaca Cota es profesora de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Occidente en Culiacán, Sinaloa, México. Recibió su grado de doctora por el Iteso, en Guadalajara, Jalisco. Actualmente trabaja los temas de narcocultura y los narcocorridos como se muestra en su artículo “El Discurso del cuerpo femenino en la narcocultura”, en el que explica las diferentes formas en que la mujer es representada y tratada a partir de las modas y costumbres adoptadas por las mujeres dentro de la narcocultura, así lo manifiesta en sus conclusiones:

Podemos afirmar entonces, que la narcocultura muestra formas simbólicas concretas y subjetivas de la cultura, moldea e impone modas y estilos de vida e incorpora a su proceso reglas no escritas. Observamos que en este ámbito de la narcocultura hay una amplia presencia de mujeres quienes llevadas por la moda e imposición del culto al cuerpo, recurren estrategias diversas para llamar la atención de algún narcotraficante que mantenga un estilo de vida rodeado de placeres, en el que el cuerpo es parte del consumo en tanto es sujeto-objeto, muchas veces desechable. Los estereotipos instaurados para narrar lo femenino delatan la violencia simbólica desde la dominación masculina, el sexismo y la cosificación, predominantes como categorías de género en los narcocorridos y en la vida de mujeres y hombres vinculados con la narcocultura. No obstante que la describen empoderada, al mismo tiempo no es reconocida como figura de autoridad, sino como objeto de compañía, de placer, de trofeo. Estas prácticas se han convertido en formas de aspiración a una vida de lujos y de poder que les permite acceder a ese ambiente ilícito como amante, cómplice, negociadora, operadora, distribuidora, etcétera. (p. 2452).

Vocabulario:

Formas Simbólicas: Son unidades (puede ser cualquier tipo de acción, objeto o expresión) que en su conjunto conforman la cultura (el todo) de las sociedades. Pueden ser explícitas o implícitas, pero están en toda producción cultural.

Estereotipos: Serie de pensamientos y predicciones que se asocian a personas que comparten ciertas características, limitando las opciones bajo las cuales estas podrían actuar. Por ejemplo, un estereotipo o ideal de belleza, de vida o profesión.

Violencia Simbólica: Concepto instituido por el sociólogo francés Pierre Bourdieu en la década de los 70, que en ciencias sociales se utiliza para describir una relación social donde el "dominador" ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los "dominados", los cuales no la evidencian o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, por lo cual son "cómplices de la dominación a la que están sometidos".

Sexismo: Actitud discriminatoria de quien infravalora a las personas del sexo opuesto o hace distinción de las personas según su sexo.

Cosificación: Considerar, convertir y tratar como cosa a alguien o algo que no lo es.

Referencia: Mondaca, A. (2015). "El discurso del cuerpo femenino en la narcocultura". En *Memorias del Encuentro Nacional de Querétaro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicadores A.C.* México. Disponible desde Internet en: http://amic2015.uaq.mx/docs/memorias/GI_07_PDF/GI_07_El_discurso_del_cuerpo.pdf

Fuente D: Extracto de *Imaginario sociales de la narcocultura en México: el narcocorrido* (extracto)

Omar Iván Gómez Guzmán y Arely Figueroa son investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) cuya especialidad es la teoría y la metodología política, así como la teoría social. El fragmento que se presenta a continuación forma parte de las conclusiones de la conferencia que impartieron conjuntamente en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología, Santiago de Chile, que giró en torno a la representación de los narcotraficantes dentro del narcocorrido.

En la narcocultura, el poder, la fuerza y el dinero son esenciales para obtener un rango jerárquico y así tener más poder, fuerza y dinero; es decir, se convierte en un círculo vicioso en el que las cuestiones primordiales de la vida como la convivencia, la vida en sociedad, la moral, los valores y el respeto quedan de lado.

El dinero se convierte en la máxima expresión del éxito, considerando que las personas dedicadas a este ilícito comenzaron su carrera como sicarios y/o traficantes debido a la falta de oportunidades económicas.

El narcocorrido es, entonces, el discurso que expone la visión del mundo y la realidad para un grupo social, de acuerdo a un contexto histórico y social, el narcotráfico.

A través de los narcocorridos podemos observar los intereses y propósitos del narcotráfico, los cuales se reflejan en su comportamiento colectivo... En los narcocorridos se puede observar la mentalidad del narcotráfico, así como sus esperanzas, aspiraciones y propósitos, pero especialmente el sentido que da a los acontecimientos, lo cual enmarca el comportamiento de sus miembros. (p. 13).

Vocabulario:

Ilícito: Que no está permitido por la ley o no es conforme a la moral.

Referencia: Gómez, O. y Figueroa, A. (2013) "Imaginario sociales de la narcocultura en México: el narcocorrido". En *el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología*, Santiago de Chile. Disponible desde Internet en:

Fuente E: Jóvenes y Narcocultura (extracto)

La Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana (SSP) es una de las instituciones gubernamentales encargada de fomentar el desarrollo político; el fortalecimiento de las instituciones democráticas; la promoción de la activa participación ciudadana, salvo en materia electoral; y generar una cultura para disminuir y prevenir la violencia y la delincuencia. Su actual titular es Alberto Begné Guerra. Dentro del marco de sus actividades, en el año 2010 enfocaron una de sus investigaciones especiales al impacto de la narcocultura en la juventud, desde donde se extrae el siguiente fragmento:

Pero es preciso tener en cuenta que esta conducta hacia el consumo, no es generada por el narcotráfico, las sociedades contemporáneas realizan una ostentación exacerbada del consumo como parámetro de éxito y realización. Los valores pierden su fuerza frente al poder asociado a la adquisición de bienes materiales, sin importar la forma o los recursos mediante los cuales se obtienen. Como menciona Carlos Monsiváis (2008): "La emergencia del narco no es ni la causa ni la consecuencia de la pérdida de valores; es, hasta hoy, el episodio más grave de la criminalidad neoliberal". (p. 8).

Respecto a las diferentes manifestaciones del fenómeno de la narcocultura, el riesgo no es que los jóvenes adopten por admiración ese gusto estético -la ropa, la música-, que imiten la vestimenta, que canten y escuchen los narcocorridos porque quieran parecerse a los personajes, lo realmente preocupante es la adopción de los valores y aspiraciones alrededor de ello.

La narcocultura ha penetrado en la mentalidad de muchos adolescentes al grado de que hay una aspiración a pertenecer a los cárteles por el hecho de obtener un auto de lujo, armas, dinero y droga. Los jóvenes son reclutados para cuidar residencias, llevar pequeños cargamentos hacia Estados Unidos o, en el peor de los casos, como sicarios, para ejecutar a los enemigos de sus patrones. También son alistados como "puchadores", término con el que se conoce a los vendedores de droga al menudeo. Ellos están en la base de la pirámide, hacen el trabajo sucio: la vigilancia, el traslado de la droga, la venta al menudeo, y también son utilizados como choferes. (p.12).

Para muchos adolescentes y jóvenes, ser narcotraficante o sicario es mucho más que un juego...son la mano de obra del narco. El especialista Astorga, señala que además del desempleo, la pobreza y la deserción escolar, hay otro factor que empuja a los jóvenes a involucrarse en el contrabando de drogas o como sicarios. Asegura que en muchas zonas del país, el narcotráfico se ha instalado como una forma de vida, ya es parte de la cultura. Es como el camino natural que sigue la mayoría de los jóvenes que viven en estas regiones... la probabilidad de que alguien ingrese a las filas del narco o de los grupos de sicarios es mucho mayor cuando se tiene una mayor afinidad cultural con quienes reclutan. (pp.12-13).

Carlos Cruz... Señala que la incorporación de jóvenes también se está dando con mayor fuerza en zonas urbanas como los municipios de Nezahualcóyotl y Ecatepec, en el Estado de México. Advierte que el éxito de la delincuencia organizada con los adolescentes y jóvenes, se debe en gran medida a que esas organizaciones están dando "trabajo y reconocimiento", algo que se les niega en otros ámbitos sociales. Además, la crisis económica ha hecho más fácil el trabajo de reclutamiento, pues ante las necesidades apremiantes en materia de dinero, muchos padres permiten que sus hijos se involucren en las redes de contrabando.

En un estudio sobre la respuesta de los jóvenes a la oferta de las organizaciones delictivas en Sinaloa, Tomás Guevara Martínez, plantea que ha aumentado el número de estudiantes de bachillerato que no

considera la formación profesional como parte de su proyecto de vida. En los resultados se observa un desinterés muy importante en la educación académica. El equipo del investigador Tomás Guevara ha entrevistado a estudiantes de Bachilleres. Más de uno les ha contestado que desean ser narcotraficantes “para tener dinero y esas morras que andan con los narcos”. Los resultados preliminares del estudio que elaboran en la Universidad de Sinaloa muestran que los jóvenes también entran a los grupos criminales para conseguir “estatus y poder”. (p.13)

En Sinaloa, recuerda Guevara Martínez, hay un dicho popular: “Más vale vivir cinco años como rey, que 50 como buey”. En este estado es común escuchar a los adolescentes y jóvenes decir que quieren ser “un buchón”, es decir, alguien que muestra con orgullo toda aquella parafernalia que se ha relacionado con el narco: medallas de oro, camionetas, botas, atractivos celulares. Incluso, existen tiendas especializadas en la “moda del narco”. (pp. 13-14)

Ante esta perspectiva, la narcocultura penetra con mayor facilidad entre los jóvenes. Las organizaciones del contrabando sí cuentan con una oferta atractiva para quienes aspiran a un bienestar material, empoderamiento y respeto. Es más fácil reclutar a los jóvenes en condiciones de pobreza y exclusión, que a los beneficiados por una situación económica y social más favorable. (p. 21).

Vocabulario:

Ostentación: Presunción, alarde.

Parafernalia: Alarde de medios que denotan riqueza o importancia, especialmente la que acompaña un acto o una ceremonia.

Empoderamiento: Proceso por el cual se aumenta la fortaleza espiritual de los individuos y las comunidades, en temáticas tales como política, diario vivir y economía, para así impulsar cambios beneficiosos para el grupo en las situaciones en que viven. Generalmente implica, en el beneficiario, el desarrollo de una confianza en sus propias capacidades y acciones.

Referencia: Secretaría de Prevención y Participación Ciudadana (2010). *Jóvenes y Narcocultura*. México. Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana. Disponible desde Internet en: <https://es.scribd.com/document/118437459/SSp-Jovenes-y-narcocultura>

Fuente F: *Legalización de la Marihuana (entrevista)*

En el video que se muestra a continuación se presenta una entrevista que la Periodista Carmen Aristegui realizó al, en ese entonces, diputado por el PRD Fernando Belaunzarán Mendez sobre porque apoyar la legalización de la Marihuana. Aristegui como ya se mencionó es una importante periodista mexicana egresada de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha destacado por su trabajo informativo en programas de noticias en la radio y televisión mexicanas, por su actitud abierta hacia temas habitualmente no abordados por el periodismo y por los debates que ha generado con la información que ha revelado. Por su parte Belaunzarán un político mexicano afiliado al PRD. A partir del 2013, fue Diputado Federal de la LXII Legislatura del Congreso mexicano, durante su cargo, impulsó la discusión sobre la despenalización de la marihuana, la defensa de los derechos de los usuarios de servicios financieros, entre otros temas. Durante su juventud, representó a los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM ante el consejo universitario de dicha institución. Asimismo, participó como activista estudiantil del CEU. Es autor de varios libros y publicaciones en los periódicos *La Jornada*, *Reforma*, *Milenio*, *El Día*, *Excelsior*, *El Universal*, entre otras.

Referencia: Diputado Fernando Belaunzarán Mendez del PRD entrevistado por Carmen Aristegui CNN (9 de enero de 2014). En Noticiero de Carmen Aristegui CNN. México. Disponible desde Internet en: <https://www.youtube.com/watch?v=l1YU9UfrTgE>

Como ya se mencionó en las instrucciones, para resolver este dilema deberán redactar con su equipo una narración (con un mínimo de tres párrafos) guiados por las siguientes cuestiones históricas:

- ¿Qué consecuencias ha generado la Narcocultura?
- ¿Debería (o no) desaparecer el fenómeno de la Narcocultura? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos de la Narcocultura deberían desaparecer, solucionarse y cuáles deben continuarse? ¿Por qué?

Con base las respuestas a estas cuestiones redacten su narración con las siguientes características:

1) Introducción (un párrafo mínimo):

- Mostrar un panorama general de los problemas y sub-problemáticas que plantean estas fuentes.
- Mencionar los elementos que contienen las fuentes que les permitirán resolver las cuestiones históricas guía.
- Describir el contenido general de toda la narración.

2) Desarrollo (uno o dos párrafos mínimos):

- Relatar cuál es la solución que dan a cada cuestión histórica con base en los elementos y argumentos que les proporcionaron las fuentes (deben citar, parafrasear y poner referencias en su texto).
- Mencionar de qué forma estas respuestas se vinculan con su postura sobre el dilema de Beto (a favor o en contra) según la opinión del equipo y los argumentos de las fuentes.
- Indicar contraargumentos de las fuentes que no apoyen sus ideas.
- Mencionar la importancia del problema dentro del contexto histórico de análisis (causas y consecuencias) y explicar la relación que posee estas cuestiones con la actualidad. (razón de ser, el sentido de).

3) Conclusión (un párrafo mínimo):

- Mencionar cuáles son sus conclusiones a partir de todo lo que leyeron, mostrando su argumento y opinión (a favor o en contra) o soluciones que vinculen las preguntas históricas con el dilema.

Anexo 9

Bases para el debate, características, normas y penalizaciones



¿Qué es el debate?

- El debate es una técnica de **discusión formal** que se caracteriza por **enfrentar dos posiciones opuestas** respecto de un **tema polémico**.
- El enfrentamiento de ambas posiciones es planteado **de acuerdo a ciertas normas**, previamente establecidas y aceptadas por los oponentes, y cuyo resguardo está a cargo de un moderador.

DEBATE



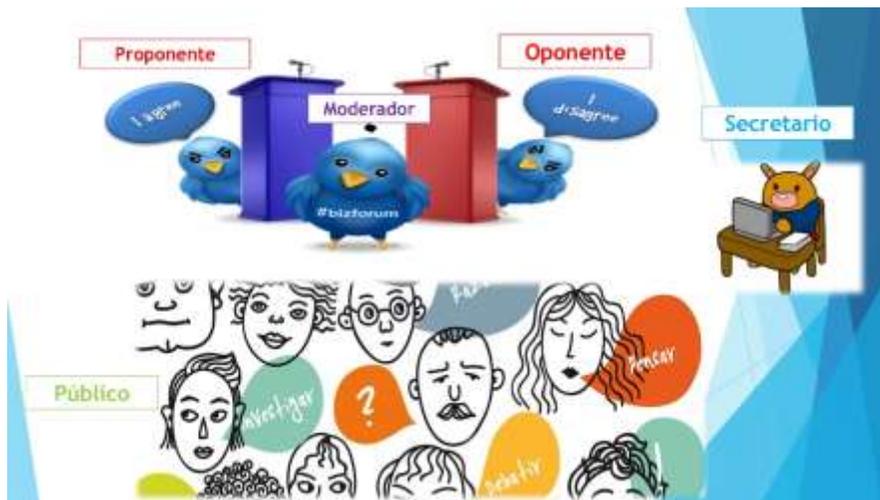
¿Cuáles son sus características?

- ▶ Más que aportar soluciones, se **presentan argumentos** para que los escuchas tomen una elección.
- ▶ Puede ser realizado por **dos o más personas**, (en este caso serán **representantes de cada equipo**) los cuales **explican sus ideas** en relación al tema en cuestión, **a favor o en contra**.
- ▶ Los **argumentos y contrargumentos** a presentar se pueden ir **formando con las ideas del opositor**, por lo tanto es necesario tener gran **rapidez y agilidad mental**.
- ▶ Una **buena expresión oral y corporal** para **transmitir y expresar correctamente** las ideas que argumentamos.



¿Quiénes integran el debate?

- ▶ **MODERADOR:** Es aquel que determinará el tiempo de exposición para cada Participante (generalmente de 3 a 5 minutos). Durante este tiempo expone sus argumentos. Además, el Moderador se encarga de establecer el orden y asignar los turnos para cada persona o equipo.
- ▶ **SECRETARIO:** Es el encargado de anotar las ideas principales que exponen los participantes y realiza una especie de resumen al final del debate. Se caracteriza por ser imparcial y generalmente se elige por consenso de los participantes.
- ▶ **PARTICIPANTES:** (Proponentes y Oponentes): Son aquellos que sustentan con argumentos el tema que están defendiendo. Deben investigar profundamente sobre el tópico y escuchar atentamente lo expuesto por la parte opuesta. Debe buscar información basada en hechos reales en distintos medios para así tener argumentos de peso con cuáles debatir.
- ▶ **PÚBLICO:** Escucha atentamente los argumentos de los participantes y toman una postura dentro de las conclusiones.



¿Cómo se estructura?



INICIO: el moderador presenta el tema, los objetivos del debate y a los participantes.

¿Cómo se estructura?



EXPOSICIÓN: Cada grupo expone su postura y sus argumentos en un tiempo asignado.

¿Cómo se estructura?



DISCUSIÓN: Los equipos discuten refutando los argumentos del otro grupo.

¿Cómo se estructura?



APERTURA: Espacio donde el público participa preguntando u opinando.

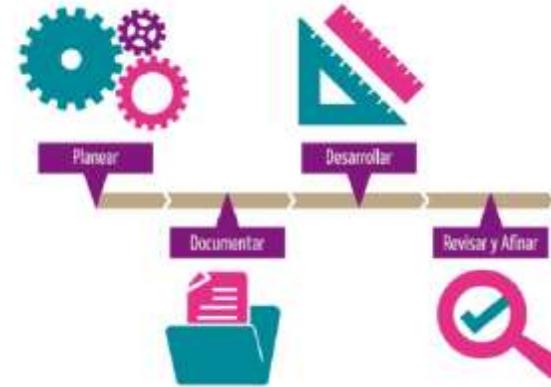
¿Cómo se estructura?



CIERRE: El moderador anuncia el fin del debate y entrega las conclusiones.

¿Qué se necesita para realizar un debate?

- ▶ **Definir el tema** sobre el cual se plantearán dos posiciones, una propositiva y otra contrapropositiva, es decir, una que esté a favor del tema propuesto y otra en contra.
- ▶ **Nombrar las o los participantes** del debate y designar quienes defenderán el tema y quienes estarán en contra.
- ▶ **Nombrar a una moderadora** o moderador que dirija el debate.
- ▶ **Determinar la estructura** del debate, por ejemplo, cuánto durará la intervención de cada grupo (**de tres a cinco minutos**); quién comenzará exponiendo, si el grupo propositivo o el contrapropositivo, etc.
- ▶ Cada grupo o participante, puede **preparar material gráfico** para ilustrar sus opiniones.
- ▶ Una vez finalizado el debate, el auditorio **hace preguntas respetando los turnos** para cada participante.



Reglas generales del debate

- ▶ Dos personas **no pueden hablar al mismo tiempo**.
- ▶ **Una sola persona no puede intervenir por largo tiempo**, impidiendo la participación de los demás debatientes.
- ▶ **No se puede participar de un debate si no se tiene preparación** sobre el tema a discutir, ya que en un debate no se puede improvisar.
- ▶ El **debate es un diálogo** que se genera a partir de puntos de vista contrapuestos, de tal manera que si dos personas opinan lo mismo sobre un asunto determinado, pueden dialogar, conversar, pero no pueden debatir.



Reglas generales del debate

- ▶ Escuchar atentamente a los compañeros y respetar sus comentarios.
- ▶ **No burlarse de la intervención de nadie.**
- ▶ **No imponer el punto de vista personal.**
- ▶ **No hablar en exceso para así dejar intervenir a los demás, evitando la tendencia al monólogo y la monotonía.**
- ▶ No cambiar el tema.
- ▶ **Argumentar es dialogar no competir.**
- ▶ Respetar el turno de la palabra y no interrumpir.

Si estas normas no se respetan se penaliza con:
1ª tarjeta **amarilla**: 3 minutos sin participar.
2ª tarjeta **rojo**: 5 minutos sin participar.
Tarjeta **rojo**: expulsión del debate.

Recomendaciones para debatir

- ▶ Evitar los gritos para acallar al interlocutor.
- ▶ Hablar con seguridad y libertad, sin temor a la crítica.
- ▶ Oír atentamente al interlocutor para responder en forma adecuada.
- ▶ Articular correctamente los sonidos, empleando un tono de voz adecuado a la situación concreta de entonación y al contenido del mensaje (interrogación, exclamación, sonidos indicativos de fin de enunciación, pausas, etc.).
- ▶ Adecuar el vocabulario que se posee a la situación comunicativa del momento y ampliarlo para conseguir precisión léxico-semántica.
- ▶ Evitar las palabras y giros idiomáticos (modismos) desgastados y los propios del registro informal, pues en la sala de clases o en la situación comunicativa de un debate se impone el registro formal.

Anexo 10

Sesión 7. Actividad de preparación para el Debate

Nombres: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Instrucciones: A continuación se presenta un organizador gráfico que les permitirá definir su postura dentro del debate y organizar sus argumentos de defensa. Primero deberán completarla con su equipo y después reunirse con los equipos que posean la misma postura que ustedes, comparar sus argumentos y completar nuevamente el cuadro para definir los argumentos finales que se utilizarán en el debate. También recuerden elegir un miembro de su equipo que los representará en el debate.

Postura de su equipo:	Postura de los oponentes:
Explicación de su postura:	Explicaciones que consideramos utilizarán los oponentes:
Principales Argumentos:	Argumentos que consideramos usarán los oponentes:
Fuentes básicas utilizadas:	
Fuentes complementarias utilizadas:	

Anexo 11

Preguntas a Trabajar en el Debate

Instrucciones: Lean con mucha atención las siguientes preguntas con sus equipos y a partir de ellas generen sus respuestas y argumentos según se les haya asignado a favor o en contra; ya que éstas serán las bases para la realización del debate. Estúdienlas con detenimiento y piensen muy bien de qué forma defenderán sus posturas.

1. ¿Qué mentalidad e ideas rigen a la narcocultura? ¿Qué elementos a favor o en contra tienen?
2. ¿Por qué desear la vida de narcotraficante? ¿Qué elementos a favor o en contra poseen? ¿Cuál es la relación coste-beneficio?
3. ¿Qué contexto social y cultural es el que deriva en dichas ambiciones? ¿Cuál es el beneficio o perjuicio de éstas ideas?
4. ¿Qué elementos a favor y en contra tiene la reacción de Beto? ¿Es justa o correcta? ¿Con base en qué?
5. La cotidianidad con la que suceden (el problema de Beto) estos hechos en nuestro país, ¿Qué indica?
6. ¿Deben o no censurarse los elementos o características de la narcocultura? ¿Por qué?
7. ¿Qué elementos deben desaparecer o permanecer de la Narcocultura? ¿Por qué?
8. Legalizar las drogas ¿Es la solución? Si, no y ¿Por qué?
9. ¿Es contraproducente y peligroso glorificar y validar las expresiones violentas de quienes admiran a los narcotraficantes?
10. La narcocultura y su propagación ¿Es una expresión de Estado-Fallido? Si, no y ¿Por qué?

Anexo 12

RÚBRICA PARA ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN DE FUENTES

CRITERIOS	AVANZADO (15 puntos)	BÁSICO (10 puntos)	INICIAL (5 puntos)	PUNTAJE
Lectura Atenta	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos identifican las afirmaciones del autor en cuestión acerca de un suceso. - Evalúan las evidencias y razonamiento que usa el autor abordado para apoyar a sus afirmaciones. - Evalúan la elección de palabras del autor analizado; entienden que el lenguaje se usa de manera deliberada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos presentan confusión para identificar las afirmaciones del autor en cuestión acerca de un suceso. - Dentro de su evaluación consideran ocasionalmente algunas o pocas de las evidencias y el razonamiento que usa el autor abordado para apoyar a sus afirmaciones. - En ocasiones consideran la evaluación a través de la elección de palabras del autor analizado; por lo que no comprenden del todo el papel del lenguaje en una fuente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos no logran identificar las afirmaciones del autor en cuestión acerca de un suceso. - Su evaluación no considera las evidencias y razonamiento que usa el autor abordado para apoyar a sus afirmaciones. - Su evaluación no considera la elección de palabras del autor analizado. 	
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos entienden cómo el contexto y antecedentes influyen el contenido del documento. - Reconocen que los documentos son producto de una época particular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos muestran confusión al considerar el contexto y antecedentes dentro del análisis del contenido del documento. - Sus explicaciones poseen imprecisiones para indicar que los documentos son producto de una época particular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos no utilizan el contexto y antecedentes para analizar el contenido del documento. - No consideran la época en que fue analizado el documento como criterio de análisis. 	
Uso de Fuentes	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos identifican la posición del autor en el suceso histórico. - Identifican y evalúan el propósito del autor al crear el documento. - Formulan una hipótesis personal con base en el análisis de fuentes. - Evalúan la confiabilidad de la fuente considerando el género, los lectores potenciales, y el propósito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos identifican con ambigüedad la posición del autor en el suceso histórico. - Consideran de forma imprecisa o errónea el propósito del autor dentro del análisis del documento. - Sus hipótesis están formuladas con extractos o ideas literales del texto, sin manifestar una postura personal. - Presentan confusión o elementos mínimos para evaluar la confiabilidad de la fuente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos no logran identificar la posición del autor en el suceso histórico. - No consideran el propósito del autor al crear el documento. - Sus hipótesis están incompletas, o no logran formularlas. - Basan la confiabilidad de la fuente con elementos anacrónicos. 	
Corroboración	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos establecen probabilidades comparando los documentos entre sí. - Reconocen las disparidades entre las narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos establecen probabilidades mínimas o literales vinculando o comparando los documentos entre sí. - Manifiestan confusión o imprecisión para reconocer las diferencias entre las narraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos no logran establecer posibles conexiones o comparaciones entre los documentos. 	
TOTAL				

Anexo 13

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

CRITERIOS	ESTRATÉGICO (20 puntos)	AUTÓNOMO (15 puntos)	BÁSICO (10 puntos)	INICIAL (5 puntos)	PUNTAJE
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Plantea una pregunta central o problema a resolver. - Menciona la hipótesis o idea principal. - Estructura el panorama general de lo narrado. - Señala la existencia de diferentes posturas para la solución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantea la pregunta central o problema a resolver pero no es explicada con claridad. -La hipótesis o idea principal no se presenta con claridad. -La estructura del panorama general se narra brevemente. -Se exponen las posturas distintas que validan la hipótesis, pero no se presenta una solución. 	<ul style="list-style-type: none"> -El planteamiento del problema o pregunta central está presente pero no hay argumento que lo explique. - La hipótesis central está presente en el primer párrafo, pero no es argumentada. -Hay una propuesta para la solución del problema central pero no hay contraposición de posturas que lo validen. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay una pregunta central o problema a resolver. - La hipótesis o idea principal no se encuentra en el texto. -No hay una propuesta para solucionar el problema o pregunta central planteado. 	
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> - Respalda su hipótesis principal mediante argumentos fuertes. - Utiliza citas de los textos para validar sus argumentos. - Las citas están bien referenciadas. - Menciona contraargumentos mediante citas o evidencias que se oponen a su hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los argumentos que respaldan la hipótesis no tienen un sustento. - Las citas utilizadas no validan los argumentos pero aparecen en el texto. - Las citas aparecen sin referencia. - Se presentan contraargumentos pero no presenta evidencias que lo validen 	<ul style="list-style-type: none"> - Los argumentos son débiles pero respaldan la hipótesis - Las citas presentadas no tienen relación con los argumentos. - Hay referencias pero no existen las citas. - Se presenta una oposición a la hipótesis pero no hay evidencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los argumentos que respaldan la hipótesis planteada son escasos o inexistentes - No hay citas que respalden los argumentos de la hipótesis - No hay una contraargumentación de las evidencias que se oponen a la hipótesis. 	
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma sus hipótesis y explica el porqué de su validez. - Compara los diferentes argumentos. - Relaciona los textos analizados (citados) con el contexto histórico tratado en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma las hipótesis y da una explicación muy breve sobre su validez - Se comparan de forma muy breve los argumentos. - Se retoma el contexto histórico pero no se relaciona con los textos citados en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma su hipótesis sin explicar su validez - Se presentan diversos argumentos pero no son comparados. - Se retoman los textos analizados pero son relacionados con el contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay una explicación que valide la hipótesis - Los argumentos planteados no son comparados - Los textos analizados en clase no son relacionados con el contexto histórico. 	

Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> - El texto es claro y sencillo de leer. - Muestra un uso amplio del vocabulario. -Utiliza términos o conceptos propios de la disciplina y del contenido tratado en clase. - Evita la repetición de términos, utilizando sinónimos. - Hace un buen uso de conectores, manejo de mayúsculas y minúsculas, puntos y comas, acentuación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El texto es claro y sencillo de leer. - Su vocabulario carece de algunos sinónimos ya que repite algunas palabras. - Utiliza algunos conceptos o términos propios de la disciplina. - Utiliza conectores, mayúsculas y minúsculas, puntos y comas, acentuación, no en todos los párrafos o carente de algún aspecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - El texto en general es comprensible, aunque en algunos párrafos la redacción es confusa. - Su vocabulario es escaso, repite con frecuencia palabras. - Utiliza pocos conceptos o términos de la disciplina o la temática. - Su redacción carece de conectores, buen uso de mayúsculas, puntuación, comas y acentuación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El texto es muy poco comprensible. - Vocabulario muy escaso. - Hace un uso mínimo o nulo de conceptos y términos propios de la materia. - Está mal redactado. 	
TOTAL					

Anexo 14

Formato de Coevaluación y Autoevaluación

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____ Equipo: _____

Instrucciones: A partir de los criterios indicados en la rúbrica que aparece a continuación, evalúa con una escala del **1 al 4** tu desempeño y el desempeño de tus compañeros de equipo durante la elaboración de las últimas semanas de trabajo cooperativo.

CRITERIOS

ESCALA	Actitud	Trabajo en equipo	Roles y liderazgo	Participación	Uso del tiempo
Excelente (4)	Su actitud es siempre positiva ante el trabajo en equipo y proyecto. Busca alternativas frente a cada problema	Escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Mantiene a los miembros trabajando juntos.	Asume eficientemente roles o temas de los cuales se hace cargo. Su participación es clave en el desempeño del grupo.	Siempre proporciona ideas útiles en la discusión del grupo. Evalúa alternativas en base a antecedentes objetivos	Siempre es organizado en el uso del tiempo y cumple sus compromisos a la fecha.
Bueno (3)	Su actitud es generalmente positiva hacia el grupo y el proyecto	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No es conflictivo en el grupo	Asume roles y colabora a su definición cuando éstos son imprecisos. Negocia apropiadamente.	Generalmente proporciona ideas útiles en la discusión del grupo.	Es organizado en el uso del tiempo, aunque en ocasiones ha tenido atrasos en sus compromisos. No afecta el trabajo de los demás.
Satisfactorio (2)	A veces muestra una actitud positiva. Limita sus respuestas a las condiciones del proyecto o el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Sus contribuciones son escasas.	Asume roles determinados por el grupo	Algunas veces proporciona ideas en la discusión del grupo. Es un miembro que cumple con hacer lo que se le pide.	Tiende a demorarse, pero siempre tiene las cosas hechas para las fechas límites. Pone en aviso sus atrasos, respetando los tiempos de los demás
Deficiente (1)	Con frecuencia critica en público el trabajo de los otros miembros del equipo. Justifica sus carencias en las condiciones del proyecto o el grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No entrega aportes al grupo	No cumple los roles asignados. No se compromete con el trabajo	Rara vez aporta ideas, o no participa de las tomas de decisiones del grupo	El equipo debe ajustar su calendario o asumir el trabajo de esta persona por su irresponsabilidad con los tiempos.

Nombre del Alumno (<i>incluido el tuyo</i>)	Actitud (1 a 4)	Trabajo en equipo (1 a 4)	Roles y liderazgo (1 a 4)	Participación (1 a 4)	Uso del tiempo (1 a 4)
1.-					
2.-					
3.-					
4.-					
5.-					

Anexo 15

Rúbrica para evaluar debate

CRITERIOS	ESTRATÉGICO (20 puntos)	AVANZADO (15 puntos)	BÁSICO (10 puntos)	INICIAL (5 puntos)	PUNTAJE
ARGUMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos de la argumentación sobre el tema evidencian una investigación previa realizada en diversas fuentes de consulta. - Expone las ideas principales y secundarias en torno al tema de debate. Identifica y articula puntos de desacuerdo que no son obvios sobre el tema, y que inciden en la discusión del mismo. - Sostiene una posición ante el tema respaldada por un razonamiento e identifica los errores que pudieran estar presentes en dicho razonamiento. - Comete máximo un error al emplear los conceptos científicos o técnicos para expresar sus ideas. - Aporta ideas nuevas formuladas para dar solución a los problemas involucrados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos de la argumentación sobre el tema son generales y evidencian la investigación en diversas fuentes de consulta. - Expone las ideas principales y no identifica las ideas secundarias en torno al tema de debate. Identifica algunos puntos de desacuerdo que no son obvios sobre el tema, y que inciden en la discusión del mismo. - Sostiene una posición ante el tema respaldada por un razonamiento pero no identifica los errores que pudieran estar presentes en dicho razonamiento. Comete máximo dos errores al emplear los conceptos científicos o técnicos para expresar sus ideas. - Aporta ideas nuevas para dar solución a alguno de los problemas involucrados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos de la argumentación sobre el tema son pobres y evidencian la investigación en algunas fuentes de consulta. - Expone sólo ideas secundarias en torno al tema de debate. - Identifica algún punto de desacuerdo sobre el tema que es obvio en el contenido de la discusión. - Sostiene una posición sobre el tema sin razonamiento que la sustente. - Comete de tres a cinco errores al emplear los conceptos científicos o técnicos para expresar sus ideas. - Aporta alguna idea nueva para dar solución a uno de los problemas involucrados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los contenidos de la argumentación sobre el tema son deficientes y evidencian la falta de investigación sobre el tema. - Expone ideas no precisas sobre el tema. - Ignora los puntos de desacuerdo implícitos y no implícitos sobre el tema. - No sostiene una posición clara sobre el tema. - Comete más de cinco errores al emplear los conceptos científicos o técnicos para expresar sus ideas. - No aporta ideas nuevas. 	
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestra habilidad para retomar el diálogo teniendo en cuenta las conclusiones de los demás. - Utiliza lenguaje adecuado y de respeto por los aspectos formales del debate. - Demuestra espontaneidad y fluidez en la exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma en ocasiones el diálogo teniendo en cuenta las conclusiones de los demás. - Utiliza un lenguaje adecuado en la expresión de aspectos formales del tema. - Demuestra fluidez en la exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma el diálogo pero sin considerar las conclusiones de los demás. - La utilización del lenguaje es pobre en la expresión de los aspectos formales del tema. - Demuestra dificultades en la fluidez de la exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> - No retoma el diálogo ni las conclusiones de los demás. - Utiliza lenguaje inadecuado en los aspectos formales del tema. - La exposición no es fluida ni espontánea. 	
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los propósitos del debate y se esfuerza por conseguirlos en beneficio del grupo. - Promueve activamente la interacción del grupo para que se expresen ideas y opiniones 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los propósitos del debate y aporta de manera general a su cumplimiento en beneficio del grupo. - Participa en la interacción del grupo pero sin comprometerse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los propósitos del debate pero no se esfuerza por conseguirlos en beneficio del grupo. - Participa en la interacción del grupo sin proponer ni expresar ideas y opiniones y sin 	<ul style="list-style-type: none"> - No aporta al cumplimiento de los propósitos del debate en beneficio del grupo. - No participa de la interacción del grupo no expresa opiniones ni se compromete, 	

	<p>tomando en cuenta la opinión de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma una posición apropiada de acuerdo a las circunstancias e introduce una fuerte evidencia para analizar el tema. - Demuestra actitud de escucha y tolerancia ante las opiniones de los demás. 	<p>- Toma en cuenta la opinión de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma una posición apropiada a las circunstancias y justifica su posición. - Demuestra actitud de escucha ante las opiniones de los demás. 	<p>considerar la opinión de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma una posición ambigua de la situación y no aporta evidencia que la justifique. - Demuestra actitud de escucha ante las opiniones de algunas de las ideas de los demás y no es tolerante ante las mismas. 	<p>no considera las opiniones de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma una posición inadecuada de la situación. No aporta evidencia que la justifique. - No demuestra actitud de escucha ni tolerancia ante las ideas de los demás. 	
MATERIAL DE APOYO (Grupal)	<p>- Para la argumentación o desarrollo del debate los participantes muestran material de apoyo que presenta, al menos, las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contiene información primordial para respaldar los puntos de vista o posiciones. • Las imágenes u objetos representan claramente la idea que se pretende reforzar. • Tiene una presentación ordenada, uniforme y es legible desde cualquier parte del salón. • Los textos no presentan errores ortográficos. 	<p>- Para la argumentación o desarrollo del debate los participantes muestran material de apoyo que presenta, las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contiene información primordial para respaldar los puntos de vista o posiciones. • Las imágenes u objetos representan claramente la idea que se pretende reforzar. <p>- Además presenta alguna de las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene una presentación ordenada, uniforme y es legible desde cualquier parte del salón. • Los textos no presentan errores ortográficos. 	<p>- Para la argumentación o desarrollo del debate los participantes muestran material de apoyo que presenta, las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contiene información primordial para respaldar los puntos de vista o posiciones. • Las imágenes u objetos representan claramente la idea que se pretende reforzar. • Tiene una presentación poco ordenada y uniforme, aunque es legible desde cualquier parte del salón. • Los textos presentan algunos errores ortográficos. 	<p>- Para la argumentación o desarrollo del debate los participantes muestran material de apoyo que presenta, las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contiene información que respalda pocos de los puntos de vista o posiciones. • Las imágenes u objetos representan vagamente la idea que se pretende reforzar. • Tiene una presentación poco ordenada y uniforme, y no es legible desde cualquier parte del salón. • Los textos presentan bastantes errores ortográficos. 	
ESTRUCTURA DEL DEBATE (Grupal)	<p>- En el desarrollo del debate se observan todos los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una distribución explícita de tiempos de participación para los individuos o grupos. • Respeto por los tiempos destinados tanto para el trabajo de reflexión como para el debate. 	<p>- En el desarrollo del debate se observan claramente tres de los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una distribución explícita de tiempos de participación para los individuos o grupos. • Respeto por los tiempos destinados tanto para el trabajo de reflexión como para el debate. 	<p>- En el desarrollo del debate se observan claramente dos de los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una distribución explícita de tiempos de participación para los individuos o grupos. • Respeto por los tiempos destinados tanto para el trabajo de reflexión como para el debate. 	<p>- En el desarrollo del debate se observa claramente uno de los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una distribución explícita de tiempos de participación para los individuos o grupos. • Respeto por los tiempos destinados tanto para el trabajo de reflexión como para el debate. 	

Evaluación del debate

Equipo	Argumentación	Comunicación	Actitudes	Material	Estructura	Total

Observaciones:

Anexo 16

Encuesta

¡Tu opinión cuenta! Por favor, dedica unos minutos a completar esta pequeña encuesta, la información que nos proporciones será utilizada para que la profesora pueda mejorar en su práctica docente. Tus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

1. Instrucciones: Marca con una X tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre tu profesor.

Durante las clases, pudiste percibir que el profesor...	Totalmente de acuerdo	Más o menos de acuerdo	En desacuerdo
Es un experto en la asignatura que imparte			
Muestra entusiasmo por su asignatura			
Demuestra sensibilidad ante las diferencias culturales			
Promueve la participación de los alumnos			
Se comunica de una forma clara y fácil de entender			
Integra teoría y práctica			
Respeto a todos sus alumnos			
Es receptivo y está abierto a nuevas ideas			
Utiliza ejemplos útiles para explicar su asignatura			

2. Puntúa a tu profesor utilizando una escala del 1 al 5 en cada uno de los siguientes aspectos marcando con una X el que consideres se ajusta a tu percepción (1 significa muy deficiente y 5 es sobresaliente).

	1	2	3	4	5
Explicó los objetivos del curso de forma clara					
Crea un buen ambiente en su clase					
Hacía la clase entretenida a la vez que educativa					
Es evidente que prepara las clases					

3. Completa las siguientes frases:

a) Durante las clases con la profesora aprendí que....

b) El tema que más llamó mi atención fue...

c) La actividad en la que considero que aprendí más fue...

4. ¿Te gustaría volver a tomar una asignatura con esta profesora? Sí, no y por qué.

Anexo 17

Rúbrica para la evaluación de tipos de Conciencia Histórica

Criterios/indicadores	Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Experiencia de tiempo	Repetición de una forma de vida obligatoria.	Representar reglas generales de conducta o sistemas de valores.	Problematizar las formas reales de vida y los sistemas de valores.	Cambio de formas de vida, ajenas o distintas de las propias.
Patrones de significado histórico	Permanencia de una forma de vida obligatoria en el cambio temporal.	Reglas intemporales de la vida social, validez atemporal de los valores.	Rompimiento de patrones de significación histórica negando su validez.	Evolución en el que cambian las formas de vida para mantener su permanencia.
Orientación de la vida externa	Afirmación de órdenes preconcebidas por consentimiento sobre una vida común válida.	Relacionando situaciones peculiares con regularidades de lo que había sucedido y debía suceder.	Delimitación del propio punto de vista frente a las obligaciones previas.	Aceptación de diferentes puntos de vista dentro de una perspectiva de desarrollo común.
Orientación de la vida interna	Internalización de las formas de vida preconcebidas mediante la limitación - asumiendo roles.	Relacionar los conceptos de uno mismo con las reglas y principios generales - legitimación radical mediante generalización.	Reafirmación de sí mismo por refutación de obligaciones externas - creación de roles.	Cambio y transformación de los autoconceptos como condiciones necesarias de permanencia y autonomía – equilibrio de roles.
Relación con los valores morales	La moralidad está dictada por órdenes obligatorias; la validez moral es incuestionable por tradición y estabilidad.	La moralidad es la generalidad de la obligación en valores y sistemas de valores.	Romper el poder moral de los valores negando su validez.	Temporalización de la moralidad; Las posibilidades de un mayor desarrollo se convierten en una condición de la moralidad.
Relación con el razonamiento moral	La razón de los valores es su preconcepción efectiva, permitiendo el consentimiento en cuestiones morales.	Argumentando por generalización, refiriéndose a regularidades y principios.	Establecer la crítica del valor y la crítica ideológica como estrategias importantes de los discursos morales.	El cambio temporal se convierte en un argumento decisivo para la validez de los valores morales.

Conectores del discurso



Lenguaje
Y OTRAS LUCES

Sirven para...

ORDENAR EL DISCURSO

Antes de nada
En primer lugar
En segundo lugar
En último lugar
Por un lado/otro lado
Por último
Para empezar
A continuación
Primero/después/luego
Finalmente
Para terminar

INTRODUCIR UN TEMA

En cuanto a
Con relación a
Con respecto a
Por otra parte
En relación con
Por lo que se refiere a
Acerca de

AÑADIR IDEAS

Además
Asimismo
También
Igualmente
Al mismo tiempo
Por otro lado
Por otra parte
Así pues

ACLARAR O EXPLICAR

Es decir
O sea
Esto es
En efecto
Conviene subrayar
Dicho de otra manera
En otras palabras
Con esto quiero decir

EJEMPLIFICAR

Por ejemplo
Concretamente
En concreto
En particular
Pongamos por caso

INTRODUCIR UNA OPINIÓN PERSONAL

Para mí
En mi opinión
Yo creo que
A mi entender/parecer
A mi juicio
Según mi punto de vista
Personalmente
Considero que

INDICAR HIPÓTESIS

Es posible
Es probable
Probablemente
Posiblemente
A lo mejor
Quizá(s)
Tal vez

INDICAR OPOSICIÓN O CONTRASTE

Pero
Por el contrario
Aunque
Sin embargo
A pesar de
No obstante
En cambio
Al contrario

INDICAR CONSECUENCIA

Por esto
Por tanto
En consecuencia
Por consiguiente
Como resultado
Por lo cual
De modo/manera que
De ahí que

INDICAR CAUSA

Porque
Ya que
Como
Puesto/dado que
A causa de
Debido a
Visto que

RESUMIR

En resumen
En pocas palabras
Para resumir
En suma
Globalmente
En definitiva

CONCLUIR O TERMINAR

En conclusión
Para finalizar
Para terminar
Para concluir
Por último
En definitiva
En resumen